



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Inez Bernardes do Amaral

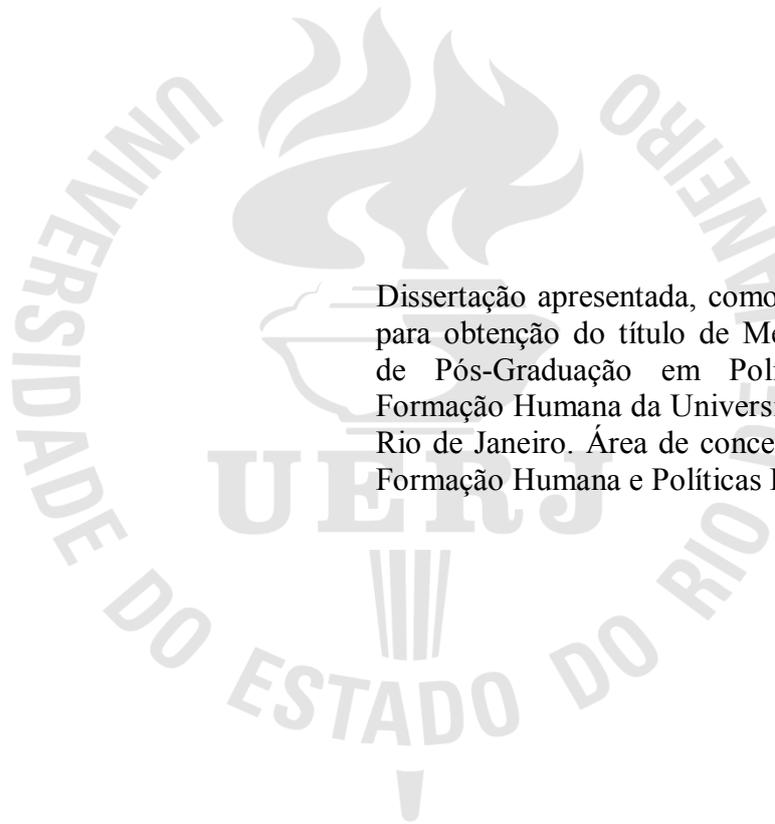
PROUNI – o ponto de vista dos alunos

Rio de Janeiro

2010

Maria Inez Bernardes do Amaral

PROUNI – o ponto de vista dos alunos



Dissertação apresentada, como requisição parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

A485 Amaral, Maria Inez Bernardes do.
 PROUNI : o ponto de vista dos alunos / Maria Inez Bernardes do
 Amaral. - 2010.
 200 f.

 Orientadora: Marise Nogueira Ramos.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Ensino superior – Finalidades e objetivos – Teses. 2. Educação –
 Aspectos sociais – Teses. 3. Brasil. Ministério da Educação. Programa
 Universidade Para Todos – Avaliação – Teses. I. Ramos, Marise Nogueira.
 II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
 Título.

CDU 378.001.12

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Maria Inez Bernardes do Amaral

PROUNI – o ponto de vista dos alunos

Dissertação apresentada, como requisição parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas

Aprovada em 20 de dezembro de 2010.

Banca Examinadora:

Prof.^ª. Dr.^ª. Marise Nogueira Ramos (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Antonio Carlos de Azevedo Ritto
Faculdade de Matemática da UERJ

Prof.^ª. Dr.^ª. Naira Lisboa Franzoi
Faculdade de Educação da UFRGS

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, meu marido Antonio, meus filhos Arthur, Wagner e Nathalia, que direta ou indiretamente fizeram parte deste processo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram deste processo, minha família, meus amigos.

Aos professores do PPFH – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, que com suas aulas permitiram melhorar minha compreensão sobre nossa realidade, principalmente ao professor Gaudêncio Frigotto e ao professor Zacharias Gama, pelas orientações e carinho com que sempre fui tratada.

À professora Vânia Cardoso da Motta, que, mesmo estando em outra universidade, foi parte fundamental de meu aprendizado.

Aos professores Esther Arantes, Eloiza Gomes e Antonio Carlos de Azevedo Ritto, pelas observações sobre meus trabalhos, que hoje fazem parte desta dissertação.

À Sra. Elisabeth Jazbik, que participou ativamente nos primeiros momentos da minha entrada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

Ao professor José Ricardo Bergman, da vice-reitoria comunitária da PUC-Rio, que possibilitou meu acesso à essa instituição, que culminou com as entrevistas aos alunos no *campus* da PUC no Rio de Janeiro.

Aos profissionais da PUC-Rio que me concederam as entrevistas, aos alunos bolsistas do Prouni na PUC-Rio que me aturaram durante todo este processo e que, com paciência, sempre me atenderam quando precisei.

Finalmente, à minha orientadora, Marise Nogueira Ramos, que colaborou para a construção do projeto que estava em minha mente e que me ajudou a concretizá-lo.

A todos, muito obrigada.

DOUTOR SABE TUDO! Apesar dos envolventes acanalhativos e dilúvio desmoralizador, o Povo instintivamente respeita o sonoro título de Doutor, douto, aquele-que-sabe, julgando-o onisciente. Já funciona observação antimágica. Conta Leonardo Mota que um Sertanejo, desconfiado da Sapiência doutoral, perguntava a um deles: O senhor é mesmo doutor ou é apelido que lhe botaram? À volta de 1940, nossa cozinheira na Rua da Conceição desabafava a meu respeito, com os familiares: Dizem que o Doutor é muito preparado, mas eu acho engano no palpite! E ante o caridoso protesto explicou-se: Doutor é um homem que sabe tudo e Este vive lendo... Evidentemente um Doutor não precisa consultar livros. Já sabe de todas as coisas.

Luís da Câmara Cascudo

RESUMO

AMARAL, M. I. B. **PROUNI**: o ponto de vista dos alunos. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta dissertação tem o objetivo de analisar os determinantes socioeconômicos e culturais que levam alunos à procura de um programa de governo para inserção em instituição privada de ensino superior. No caso deste estudo, o foco recaiu sobre os alunos bolsistas do Prouni da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. A pesquisa consiste em uma discussão sobre a natureza da procura por uma titulação de nível superior, fundamentada nas bases histórico-sociais que atravessam nossa sociedade, haja vista o universo do programa ser focado no espaço geográfico brasileiro, no qual os sujeitos são os alunos que estão cursando ou já cursaram o ensino médio ou médio técnico em instituição pública de ensino. Para análise dos dados, utilizamos o método do materialismo histórico dialético, e como ferramenta a análise crítica de discurso - ACD. Utilizamos entrevista semi-estruturada, tanto para os gestores quanto para os alunos, e um pequeno diário de campo. Tratamos da formação das políticas públicas para a educação no contexto macrossocial de modo a buscar compreender o fetiche sobre o que seja uma titulação em nível superior. Trazemos uma análise da fala dos alunos tendo como pano de fundo o discurso de profissionais da instituição, na procura de uma aproximação com as realidades vividas, a fim de saber quais são as reais expectativas de futuro percebida por estes alunos, e assim poder captar se a titulação visa, para além de atender a ordem capitalista, satisfazer necessidades que se expõe a partir da subjetividade dos indivíduos sociais. Concluímos que a titulação tem no imaginário social duas determinações: Por um lado acredita-se que o título vai propiciar ao aluno atender as necessidades concretas do mercado, proporcionando sua entrada no mundo do trabalho, por outro, o mundo social dá ao título de bacharel um peso simbólico que colocar o sujeito num patamar diferenciado dentro da sociedade. Todavia, todo este processo passa por uma dimensão de tomada de consciência do lugar social que coloca os alunos num confronto direto entre sua realidade objetiva e a realidade social concreta dos alunos pagantes da PUC-Rio, o que cria em alguns alunos momentos de adoecimento. Concluímos que o programa Prouni pode ser um caminho para a conscientização do lugar social das diferentes frações de classe, mas precisa de aperfeiçoamentos, pois nestes processos, onde o enfrentamento da realidade é direto e envolve pessoas, a questão do cuidado deve se fazer presente.

Palavras-chave: Educação superior. Políticas públicas. Identidade. Subjetividade. Título de Bacharel. Prouni. PUC-Rio.

ABSTRACT

The dissertation aims to analyze the socioeconomic and cultural factors that lead students to look for a government program through which they can get into a private institution of higher education. The case study was the students Prouni scholarships at Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro - PUC Rio. The research consists of a discussion about the reason for the search of an high level academic title, based on historical and social bases of our society, given that the universe of the program is focused on the Brazilian geographic space in which subjects are students who are or have attended high school or secondary technical institution in public schools. For data analysis we use the method of historical dialectical materialism, and as a tool to critical analysis of speech-CDA use of semi-structured interviews, both for managers and for students and a small field notebook. We analyze the formation of public policy for education in the macro social context in order to understand the social imagination about what means to have a high level academic title. We bring an analysis of students' speech against the backdrop background of professional discourse of the institution in seeking a rapprochement with the realities, the order to know what the real expectations of future, perceived by these students, and thus be able to capture titration aims, in addition to meet the order capitalist, meeting needs that are exposed to from the subjectivity of social individuals. We conclude that the title has two social imaginary determinations: On the one hand it is believed that the title will provide students meet the specific needs of market, providing its entry into the world of work, on the other, the social world gives the title Bachelor a symbolic weight that put the subject in one different level within society. However, all this process involves a dimension of decision social consciousness of the place that puts students in a direct confrontation between objective reality and concrete social reality of paying students of PUC- Rio, which creates a few moments of pupils illness. In the last chapter, we conclude that the Prouni program may be a way to raise awareness of the social position of the different fractions of class, but needs improvement, because in cases where the confrontation of reality is direct and involves people the issue of care is present in order to avoid unpleasant outcomes.

Keywords: Higher Education. Public Policy. Identity. Subjectivity. Title of Bachelor.

Prouni. PUC- Rio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEAS	Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
EAD	Educação à distância
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes – Rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FESP	Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTU	Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
IRPF	Imposto de Renda Pessoa Física

IRPJ	Imposto de Renda Pessoa Jurídica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394/ 96)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSU	Movimento dos Sem Universidade
NOAP	Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PVNC	Pré-vestibular para Negros e Carentes
RDC	Rio Datacentro
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISPROUNI	Sistema de Certificação Digital do ProUni
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPA	Serviço de Psicologia Aplicada

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Total de vagas oferecidas, total de candidatos inscritos, total de candidatos ingressos por unidade da Federação e categoria administrativa – ano base 2004	85
TABELA 2 – Total de vagas oferecidas, total de candidatos inscritos, total de candidatos ingressos por unidade da Federação e categoria administrativa – ano base 2008	85
TABELA 3 – Total de alunos inscritos no ENEM período de 1998 à 2003	88
TABELA 4 – Total de alunos inscritos no ENEM período de 2004 à 2009	88

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1.	POR QUE O MATERIALISMO HISTÓRICO: QUE VERDADE?	30
1.1.	Nos trilhos da pesquisa: o carinho com o objeto	30
2.	ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS: A QUESTÃO SOCIAL NO BRASIL	34
2.1.	Estado e questão social: de onde vêm as orientações a seguir?	34
2.2.	Mobilidade social e teoria do capital humano: realidade ou fetiche?	46
3.	EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO - A HISTORICIDADE DA CONTRADIÇÃO	54
3.1	Educação superior: formando para o trabalho	70
3.2	PROUNI: uma realidade histórica	83
4.	TÍTULOS NO BRASIL - GÊNESE E HISTÓRIA	94
4.1	Cultura: “Uma obra coletiva”	94
4.2	Títulos: a força do símbolo nas formações sociais	105
4.3.	Identidade social dos alunos bolsistas do PROUNI na PUC-RIO: trajetórias objetivas e subjetivas na luta pelo título de bacharel	112
5.	PUC-RIO: RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO SOCIAL E SIMBÓLICO DA PUC	125
5.1	PUC-Rio: a instituição	126
5.2	O FESP - Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio	141
6.	A FALA DOS BOLSISTAS: PERTENCIMENTO E LUTAS PELO TÍTULO DE BACHAREL	152

6.1	Os bolsistas do PROUNI na PUC-Rio: nas faces do cotidiano os pactos do silêncio	158
6.2	Trajetória pessoal e familiar	163
6.3	Trajetórias escolar e acadêmica	167
6.4.	Comparações, frustrações e adoecimentos: somos pobres?	178
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
8.	REFERÊNCIAS	191
	ANEXOS	197

INTRODUÇÃO

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. (...) Em lugar das antigas necessidades satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual. (...) Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da civilização mesmo as nações mais bárbaras. (MARX, K.; ENGELS, F., 1981. p. 24-25.)

A grande marca da sociedade neste momento da história humana, a nosso ver, é a superficialidade da vida. A possibilidade que surgiu para as pessoas, através da tecnologização do cotidiano, de se conectar em um segundo com uma imensa gama de lugares, fez que fossem atingidos por inúmeras formas culturais, e permitiu que percebessemos a nossa diminuta condição de ser humano.

Um mundo tão amplo e com tanta pluralidade de visões; colocou em xeque a identidade dos indivíduos, ao mesmo tempo em que potencializou o imediatismo, e aprofundou o individualismo.

Estes encontros e desencontros entre: o homem, as diversas formas culturais e as obras produzidas por cada uma delas, acertaram-no em seu âmago.

Criou no humano uma reflexão sobre a superficialidade que acompanha os sujeitos em suas culturas, colocou-o em condições de dissimular suas ações, permitindo que se aculturem mais profundamente do que em qualquer outra época da história da humanidade, ocultando, numa teatralização que envolve grandes e pequenos gestos, suas angústias, frente a uma crise que se forma a partir das desigualdades sociais.

Este sujeito frente a inúmeras dificuldades se percebe com poucas alternativas numa sociedade indecisa.

Neste mundo social estão nossos alunos, que não conseguem visualizar o que pensar frente às transformações sociais, que são processos sociais sofridos, onde questionar incomoda e deve-se avaliar se isto vale à pena. Devido a todos estes questionamentos, não vendo condições de transformar sua realidade, acaba por banalizar a formação educacional ampla, potencializa-se as titulações vazias de conhecimento real, cresce o valor das relações sociais instituídas, o que muitos consideram como o caminho para o emprego certo, para a entrada no mundo do

trabalho.

Vivemos uma modernidade inconclusa, um Estado que não possibilitou a igualdade para todos os seus governados, uma elite que lutou pela sua posição na pirâmide social, excluindo e eliminando todos que pudessem tomar seu lugar.

Gestando uma sociedade na qual poucos têm acesso às oportunidades possíveis e muitos se sentem órfãos no seu próprio grupo, agarrando qualquer situação que permita a condição de mudar sua realidade pessoal e social.

Na procura de algumas respostas, construímos nosso trabalho, que se insere na linha de pesquisa *Estado e Políticas Públicas*, e tem como finalidade situar o debate em torno das determinações sócio-política, econômica e cultural que levam indivíduos sociais procurar a inserção em instituições de nível superior privadas, por meio de um programa de governo que se hegemoniza e que se insere nas políticas educacionais para o ensino superior trazendo uma natureza socioassistencial-acadêmica.

A presente dissertação, intitulada “Prouni – o ponto de vista dos alunos”, aborda as possíveis determinações sociais, políticas, econômicas e culturais concretas, que penetraram nas formações subjetivas e influenciam na formação da identidade destes alunos, impulsionando-os a se inserir no Programa Universidade para Todos – PROUNI, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a partir de agora denominada PUC-Rio.

Analisando-as a partir das percepções destes alunos, utilizamos o olhar dos mesmos sobre o espaço universitário de uma instituição privada de ensino superior, considerada de alta qualidade, e também suas percepções sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar; a partir daí, como vislumbram suas possibilidades de futuro.

Partimos da perspectiva da Terceira Revolução Industrial, que nasce sob a égide da ideologia neoliberal; que defende a tese de um Estado reduzido para o social; que partilha a gestão com instituições privadas numa política financeira afinada com organismos internacionais, que direciona a massa humana de trabalhadores à procura por qualificações que visam a atender o mundo do trabalho, na perspectiva de nova organização do trabalho tecnologizado¹, determinado por mudanças estruturais que afetam o mundo do trabalho, e, por conseguinte, dentro deste modelo social, o mundo da educação.

¹ Conforme Antunes (1999, p. 205), a “classe que vive do trabalho”, na passagem do século XX para o XXI, “é mais explorada, mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada.

Partimos de tal perspectiva, já que, a nosso ver, a educação, sob o regime capitalista, é um meio de se reproduzir tanto as técnicas para o trabalho quanto a ideologia do capitalismo.

O foco da análise prende-se a questões concretas que atravessam a realidade social dos sujeitos envolvidos na procura pelo Prouni dentro deste novo contexto de organização do trabalho. A partir desta concretude da vida social, observamos que emergem novas subjetividades, mediadas pelas novas relações de trabalho, mas também pelas relações desiguais de poder, que atravessa a formação sócio-educacional do aluno bolsista do Prouni na instituição.

Os fenômenos que chamaram atenção e que permitiram formarmos os questionamentos da pesquisa foram: primeiro a observação de desejos expostos por alunos já inseridos em instituições públicas de ensino superior públicas, de conseguir outra graduação pelo programa na PUC-Rio; segundo o acompanhamento do aumento do número de bolsas ofertadas ao programa a cada ano – desde sua implantação em 2005, conforme site do MEC passou de 112.275, incluindo bolsas totais e parciais, para um total de 164.596, em 2010, perfazendo um aumento de 52.321 bolsas nestes últimos cinco anos.

Quanto ao contato com o campo de pesquisa, inicialmente nossa a pretensão era estudar os determinantes que envolveram os alunos de três universidades privadas com distintos graus de aceitação na sociedade. No entanto, duas instituições procuradas não abriram nenhum espaço para que pudéssemos realizar a pesquisa junto aos alunos.

Diferente destas, na PUC-Rio a recepção e aceitação com a abertura do campus da universidade para a pesquisa se deu de forma tranquila.

Antes de iniciar a pesquisa de forma mais sistemática, foram feitas visitas eventuais à PUC. Daí surgiu a possibilidade de uma maior aproximação com as especificidades dos alunos e uma melhor visão de suas vivências dentro da universidade, como também a condição de estabelecer contato com as pessoas funcionárias da instituição.

Apesar das limitações, sempre haviam pessoas envolvidas em orientar os caminhos que poderiam ser percorridos, tanto no que se referia ao alunado, quanto a alguns limites institucionais.

Este conjunto fortaleceu e delineou o olhar sobre o objeto de pesquisa, na medida em que, nas buscas junto à instituição PUC-Rio, o contato com diferentes pessoas, tanto professores quanto funcionários e alunos permitiu que percebessemos que

o programa tinha algo para além do aprendido em um nível superior de ensino.

Assim, procuramos construir os caminhos necessários para o levantamento dos dados. A investigação requereu diferentes procedimentos, para além da pesquisa bibliográfica, começamos com contatos com a instituição de ensino para obter autorização da instituição para aplicar questionários via email do programa de assistencial estudantil da unidade de ensino, através destes conseguimos criar uma aproximação com alguns alunos.

Tentamos, através do FESP - Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio², passar um questionário para os alunos, do qual obtivemos um pequeno retorno. O certo é que as entrevistas e as esparsas anotações se tornaram a fonte mais frutífera de nossa pesquisa.

Nesta trilha conseguimos aplicar alguns questionários e marcar entrevistas, como também, os alunos já entrevistados acabavam por indicar outros colegas, o que foi permitindo a criação de uma rede de informações.

Assim procedemos convidando os alunos e entregando e recebendo autorização para utilizar as informações obtidas nos questionários e nas entrevistas, através do termo de consentimento livre e informado, onde deixamos claro a não obrigação em participar da pesquisa.

Utilizamos entrevistas individuais, nas quais os alunos podiam expressar suas opiniões durante as gravações e fora delas – momentos que se apresentaram muito significantes; assim as indicações aconteciam num sistema de indicação do tipo “bola de neve”.

Agregamos a investigação direta com os alunos nossa observação em diferentes momentos em que estivemos no campus da instituição, o que gerou um diário de campo com a sistematização das observações em diferentes momentos.

Diário em que fizemos anotações esparsas, de cunho pessoal; depois nos deparamos com a necessidade de uma procura mais profunda nas nossas poucas anotações, pois algumas entrevistas foram perdidas, outras acabaram incompletas, justamente por estarem em fitas que se perderam – o que ocasionou um pequeno contratempo na pesquisa, mas que nos fizeram debruçar sobre nossas esparsas observações e retirar delas falas preciosas, que aconteciam após desligar o gravador.

² Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio, fundo controlado pela sub-reitoria comunitária, que acompanha todos os alunos bolsistas da instituição.

Queremos esclarecer que, como todas as pesquisas precisam, para dar conta do material procuramos trabalhar com recortes, o que foi feito privilegiando partes das entrevistas, que tinham a ver com a procura da compreensão do olhar dos alunos sobre o fenômeno Prouni e a influencia deste em suas vidas.

Procurando compreender quais os determinantes da busca por um título de bacharel - seria somente o fator econômico, ou também teria um fator social? A escolha pela PUC-Rio deveu-se a ser esse um local de reconhecido saber acadêmico, e, a partir daí, se esta universidade consegue dar conta de atender às expectativas dos alunos bolsistas, quanto à procura pela mobilidade social pessoal.

Quanto a análise do olhar institucional, fomos orientados a procurar pessoas ligadas à avaliação das condições exigidas pelo programa e outras voltadas à ambientação dos alunos no mundo universitário da instituição. Consideramos esta possibilidade, visto acharmos que não sairíamos satisfeitos tendo somente o olhar de quem estava penetrando em um novo mundo.

Queríamos saber também o que estes antigos moradores do mundo novo, no qual os alunos bolsistas estavam entrando, achavam dos mesmos. Pois acreditamos que a questão da formação de uma escolha, nos moldes do sistema capitalista, não está reduzida a determinações oriundas do capital, que apesar de atravessar e conformar as subjetividades faz parte não só do olhar dos alunos, mas também do olhar da instituição, que forma um bloco consensual, que influencia na formação do pensamento hegemônico, que acaba saindo, de uma forma ou de outra do meio acadêmico, se espalhando pela sociedade, caindo no senso comum, sem ter como acompanhamento um olhar crítico que poderia dar outra qualidade a entrada do pensamento no cotidiano social.

A partir daí, constituiu-se o problema de pesquisa por meio das seguintes perguntas:

a) Quais são as determinações econômicas, sociais, políticas e culturais que levam sujeitos a procurar o ingresso em universidades privadas por intermédio do Prouni, para conquistar um título de bacharel? b) Qual é o ponto de vista destes alunos sobre as experiências no cotidiano universitário, discursos e expectativas?

Dessa forma, o presente estudo busca compreender como se constroem as trajetórias objetivas e subjetivas que produzem uma forma singular de enfrentamento da pobreza, cujo discurso é da inserção no mundo do trabalho propiciar uma mobilidade

social através da educação; ideal que se construiu através de teorias/ideologias³, que ao longo dos séculos, desde as revoluções burguesas, contribuíram e ainda influenciam na formação das identidades sociais e pessoais dos sujeitos, configurando uma sociabilidade peculiar e historicamente construída, que cria motivações, determina escolhas e gera perspectivas de futuro.

Nosso pressuposto é de que tanto os diferentes determinantes que medeiam a relação do sujeito com sua realidade social concreta, quanto as expectativas singulares dos indivíduos sociais são parte de um todo indissociável, que tem sua base na produção material da vida no cotidiano da existência humana, que tem o pé fincado na necessidade de reprodução material da vida humana, mas que, também, forja desejos, fetiches e alienação, construindo a identidade das pessoas no cotidiano do século XXI. E esta identidade, ao mesmo tempo em que é mediada pelas relações sociais do sujeito no mundo do trabalho, também é mediada pelas suas relações sociais como indivíduo junto ao seu grupo social.

Para construir as bases que irão sustentar nosso pressuposto, buscamos fazer uma pequena recuperação dos clássicos da sociologia, visto acreditarmos que houve grandes contribuições destes autores, no campo da educação e assim poder apreender as teorias/ideologias que atravessam o cotidiano do sistema educacional de hoje.

As concepções formadas sobre a dimensão do ato de educar que surgem com estes pensadores, a nosso ver, não só atendem ao modelo capitalista, como também, acabam sendo hegemonicamente aceitas pela sociedade que as legitima e as perpetua, mesmo que de forma transvestida.

Delimitamos nosso estudo ao pensamento de Marx, Weber e Durkheim, os dois últimos interpretam a educação como formadora de indivíduos, um ato pessoal e social, que envolve o sujeito e sua vontade, mas, também, como coerção e dominação. Por outro lado, trazemos Marx, que em sua análise, coloca o ato de educar no capitalismo como um momento formador de sujeitos para atender os interesses do capital. Mas que

³ No cotidiano do ser social a teoria não se faz à margem: representa o conhecimento histórico sobre determinada realidade, serve para a apreensão da mesma, ao mesmo tempo em que transforma e cria conceitos. A teoria como instrumento de leitura da realidade permite que surja uma concepção de teoria, que gera uma forma ideológica de ler a realidade social. Neste momento, a teoria e a ideologia se confundem como sistema de ideias, quando uma funda as bases conceituais para a sustentação da outra. Para Gramsci a ideologia não deve ser vista como algo negativo, pois é organicamente construída, resultado de especulações dos indivíduos sociais, nos permite inferir que teoria e ideologia são formas de pensamento que se articulam organicamente, formando e conformando os indivíduos sociais, os quais podem ler a sociedade através da luz da teoria/ideologia, como também ultrapassar os pensamentos já existentes, ampliando e renovando a leitura da realidade do ser social.

traz propostas de ir além, na busca de uma transformação social real, pensamento que será partilhado por Gramsci.

Este, ao propor o princípio educativo, tem a preocupação com a formação humana voltada para o mundo do trabalho, mas também com a subjetividade do humano, e seus valores éticos, culturais, sociais, que darão ao sujeito uma consciência de classe e não de autômatos que reproduzem as relações sociais existentes, mas pessoas que têm condições de agir criticamente no cotidiano da vida e do trabalho.

As diferenças nos olhares destes pensadores vão, no século XX, possibilitar no surgimento de diferentes correntes que ou justificam o processo educativo, ou sugerem sua transformação.

Acreditamos que esta pequena introdução é necessária para compreendermos qual é o ponto de partida das teorias/ideologias que serão a chave, no final do século XX e início do século XXI, das políticas públicas na área da educação. Assim, ao trazermos os clássicos da sociologia e as formas como cada um apreendeu a realidade social de sua época e tentou compreendê-la é, a nosso ver, trazer o ponto de partida dos sistemas educacionais no mundo capitalista.

Para Durkheim (1952), a educação desempenha uma importante tarefa na conformação dos indivíduos para a sociedade, a ponto de influenciar nas regras sociais para que estas estejam internalizadas e transformadas em hábitos. Para o autor, embora todos possuam sua “consciência individual”, seu modo próprio de se comportar e interpretar a vida, os indivíduos vivem em uma coletividade que tem formas padronizadas de conduta e pensamento.

A educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornasse homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia. (...) É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. (DURKHEIM, 1952, p.29, 30)

A força da educação na formação dos indivíduos seria uma maneira de ajudar para que estes não fossem rejeitados pela sociedade. Na visão de Durkheim (1952), a consciência coletiva é, em certo sentido, o caminho para a manutenção da forma moral

vigente na sociedade. Essa interdependência garantiria uma união social, em lugar dos costumes ou das tradições.

Durkheim ao definir a educação com uma socialização contribui para a formulação de sobre como os indivíduos se inserem em seus grupos sociais. Para o autor a educação é “coisa eminentemente social, tanto por suas origens como por suas funções” (Durkheim, 1922, p.92), incluindo nestas funções a moral. O autor parte da constatação de que existe uma contradição insuperável entre sociedade e indivíduo, vendo uma tensão entre a personalidade individual e a necessária solidariedade social.

Para Durkheim, dentro do mesmo do indivíduo existem dois aspectos: a autonomia pessoal e a dependência em relação à sociedade. Essas oposições decorrem do aumento das especializações sociais e das modificações das formas de solidariedade. Nas sociedades orgânicas, onde se tem cada vez mais especializações, as formações educacionais se multiplicam.

Sob esse ponto de vista, ao observarmos a história perceberemos que

a educação variou infinitamente segundo os tempos e segundo os países. Nas cidades gregas e latinas, a educação preparava o indivíduo para se subordinar cegamente à coletividade, tornando-se a coisa da sociedade. Hoje, ela se esforça para produzir uma personalidade autônoma (DURKHEIM, 1922, p. 44).

Assim, para o autor devemos definir a educação como fato social, tendo como critério o poder da coerção exterior que todo fato social exerce sobre os indivíduos.

O autor coloca que as práticas e as instituições “são organizadas lentamente ao longo dos tempos, que são solidárias de todas as outras instituições sociais e que lhes exprimem, em consequência não podem mais ser modificadas à vontade, mas somente pela estrutura da sociedade”. Que somos dependentes dos costumes organizados em “um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível” (ibid., p.45).

Se por um lado a criança “é preparada em vista da função que será chamada a desempenhar” (ibid., p.48), por outro, a formação baseada em bases comuns implica no fato de que as ideias e práticas inculcadas em “todas as crianças indistintamente, ou a categoria social a qual elas pertencem” (ibid., p.49) não cria distinções. Isso impediria a especialização necessária, o que na sociedade capitalista seria preciso, pois “cada sociedade tem um certo ideal de homem, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral” (ibid., p.50). Indicando que a educação seria a

ação de uma geração sobre a outra, Durkheim chega ao que considera ser socialização: “A educação consiste em uma socialização da nova geração” (ibid., p.51).

A educação seria participar de um conjunto de fatos sociais solidários formando um sistema que acaba por socializar o indivíduo. Estes fatos separam-se em dois tipos: um formado pelos estados mentais relacionados à vida pessoal e outro formado pelos hábitos que se conformariam dentro dos grupos dos quais faz parte o indivíduo, ou seja, o grupo que determinaria as crenças, práticas morais e profissionais, atravessadas pela coerção social, isto é, pela força que a educação exerce sobre os indivíduos e que os leva a conformarem-se com as regras da sociedade em que vivem, independentemente de sua vontade e escolha.

Weber (1994), por sua vez, indica que cada formação social tem sua especificidade e importância próprias, que são geradas a partir da ação social individual, baseada na conduta humana dotada de sentido, isto é, de uma justificativa subjetivamente elaborada, construída com base na perspectiva do que se acredita que os outros indivíduos esperam da ação a ser executada.

O homem tem, enquanto indivíduo, na teoria weberiana, significado e especificidade, mas também uma racionalidade que acaba por levar a educação na direção de uma ação racional que os indivíduos fazem e que os coloca como responsáveis pelas suas vidas e pelas consequências de suas escolhas. Contudo, reconhece que na dimensão educativa existem formas coercitivas que, aliadas à família, controlam, formam ou deformam os indivíduos:

O âmbito da influência com caráter de dominação sobre as relações sociais e os fenômenos culturais é muito maior do que parece à primeira vista. Por exemplo, é a dominação que se exerce na escola que se reflete nas formas de linguagem oral e escrita consideradas ortodoxas. Os dialetos que funcionam como linguagem oficial das associações políticas autônomas, portanto, de seus regentes, vieram a ser formas ortodoxas de linguagem oral e escrita e levaram às separações ‘nacionais’ (por exemplo, entre a Alemanha e a Holanda). Mas a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e com isso dos homens (WEBER, 1994 p.141).

Para Weber, o capitalismo forja um novo homem, racional, livre das concepções mágicas, porém desencantado com o mundo, por isto usa sua ação racionalmente orientada para os fins que deseja alcançar. Identifica que a educação tem finalidades, ou seja:

Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades da educação são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas e dons mágicos, e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática de domínio, o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e

burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões entre si (WEBER, 1982, p. 482).

Cada indivíduo age, segundo Weber (1982), levado por um motivo que é dado pela tradição, por interesses racionais ou pela emotividade. O motivo que transparece na ação social permite desvendar o seu sentido, que é social na medida em que cada indivíduo age levando em conta a resposta ou a reação de outros indivíduos.

Desta forma, para Weber, a reação social dos indivíduos frente ao ideal que se estabelece em cada sociedade leva o homem em busca da educação, como uma resposta aos questionamentos dos outros, como um caminho possível para a aceitação, como um fator racionalmente pensado, que favoreceria a obtenção de honras, pois a educação habilitaria os indivíduos a viver melhor em sociedade.

Em outro sentido temos Marx (1978), que coloca ser produto tanto das circunstâncias quanto da educação, sendo assim, seres humanos modificados, esquecendo que enquanto modificam as circunstâncias modificam a si mesmos e que o educador precisa ser educado.

Nesta crítica à forma como a educação se apresenta na sua aparência, o autor leva-nos a questionar para além da aparência da educação, a condição para sua transformação, como também, para a transformação do sujeito, para o próprio objeto a ser transformado, onde a transformação tem que partir do questionamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para o autor, a questão da educação se desenvolve conforme as necessidades materiais exigem. O surgimento da conceituação das forças intelectuais na produção vai se aprofundando, de tal modo que a educação passa a ter um papel fundamental na forma de produzir mercadorias – força de trabalho humana preparada para atender ao capital, onde, ao incorporar o conhecimento trazido pela educação, cria-se uma estreita relação entre trabalho e educação.

Desta forma, para Marx (1978), a questão da educação tem uma íntima ligação com o mundo do trabalho, com as escolhas feitas pelos homens no seu processo de produção e reprodução do mundo.

A educação não é o reflexo de uma consciência coletiva coercitiva, nem uma ação individual baseada nos desejos humanos, mas um complexo de relações sociais que buscam a produção e reprodução social, material e historicamente determinada, com a finalidade de atender a um conjunto social, mesmo que este só utilize determinadas formas educacionais para a reprodução do modelo capitalista.

A educação não pode ser pensada de forma independente ou desvinculada da realidade material do homem, mas como parte de suas relações materiais. A questão da educação deixa, portanto, de ser um problema de ideais gerais da humanidade, ou de desejos pessoais, passando a ser uma forma de obter consenso e dominação sobre sujeitos individuais e sociais desenvolvida pelos grupos sociais dominantes em determinados períodos históricos.

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentem a produção e distribuição dos pensamentos de sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época (MARX; ENGELS, 1993).

Marx ao interessar-se em entender o porquê dos homens não compreenderem que são eles os criadores da sociedade, portanto construtores da história de suas sociedades, criadores das instituições sociais e das instituições políticas, que encontraram na divisão social do trabalho o lugar que estabelece condições e limites, fronteiras na vida social, econômica, política e cultural do homem, que ao mesmo tempo lhe garante a sobrevivência, lhe envolve na alienação, impedindo-lhe de reconhecer sua produção material e a intelectualidade nela existente.

Tentar ler a realidade pela visão da coerção social de Durkheim (1952) ou pela individualidade de Weber (1982) reduziria nossa análise e colocaria nos sujeitos sociais e individuais a responsabilidade pelas ações, desistoricizando-os e retirando dos grupos sociais dominantes a responsabilidade sobre a exploração que se infligia aos sujeitos sociais.

Teorias sociais baseadas no pensamento liberal burguês colocam a responsabilização do sucesso ou insucesso nos indivíduos sociais. Por conseguinte, a sua adaptação ao sistema educacional é considerada como o caminho para sua liberdade e mobilidade social.

Assim, compreender as determinações que fazem os alunos procurar o Prouni para inserção na universidade, a partir do ponto de vista dos mesmos, tem uma relevada importância, pois na identidade desenvolvida por estes estão incrustadas as marcas do capitalismo destas últimas décadas, que imprime nos sujeitos subjetivações coletivas, sem que estes percebam estar envolvidos em um processo de reprodução ampliada do capital.

Marx, ao falar do homem e de como este faz sua história, já indicava a incapacidade humana de controlá-la, “a força das gerações mortas oprimindo o cérebro dos vivos” (Marx, 1977); já que não podemos controlar nossa história podemos, ao menos, compreendê-la para buscar superá-la.

A compreensão da procura pelo Prouni dentro do sistema educativo brasileiro, a nosso ver, vai além do imediatismo da concepção de empregabilidade, ultrapassa a ideia de “crise estrutural do capital”.

A aceitação do programa se fundamenta, também, em ter sido ele implementado em um país com marcas de desigualdades históricas. Mas que se reconhecem como parte do capitalismo dependente, desigual, combinado (Fernandes, 1968), que carrega a memória de um povo forjado nos moldes coloniais, um povo subordinado, para o qual o trabalho manual é considerado como um trabalho menor – cultura histórica que influencia os alunos em direção à procura por um título que lhes tire do nível técnico e manual.

Por isso a necessidade de um olhar crítico sobre a nossa realidade social, sobre a identidade destes alunos, sobre nosso passado histórico, sobre as teorias criadas pelo capital, para fazer parecer que os indivíduos, de forma isolada, podem superar as desigualdades sociais historicamente criadas.

Ao pensarmos o Prouni no contexto da universidade brasileira, buscamos a compreensão trazida por Marilena Chauí (2001), que vê no contexto atual das universidades brasileiras estarmos vivendo um momento de transformação, no qual a universidade está sofrendo uma mudança em sua natureza, passando de instituição social para organização empresarial, marcado por questões econômicas, sociais, legais e políticas.

Para a autora, “as universidades são expressões históricas das sociedades” (Chauí, 2001, p. 35). Por isso, neste momento histórico, estas instituições vêm enfrentando questões econômico-sociais, ideopolíticas e legais – quanto às questões econômico-sociais, estas estão profundamente articuladas com os acordos e orientações ditadas por organismos internacionais, as quais o Brasil se prendeu por conta de inúmeros empréstimos.

Mesmo sob o olhar pessimista de Chauí sobre a mudança nas universidades brasileiras, não podemos esquecer as indicações de Oliveira (2005) sobre a questão intelectual, sobre o lócus privilegiado que é o espaço universitário para a construção e desenvolvimento do pensamento científico. Para o autor,

Cabe à universidade um importante papel nesta luta. (...) O malabarismo neoliberal da última década, no vagalhão mundial globalitário, desestruturou perigosamente o Estado e pode levar de roldão a Nação. A universidade é o lugar do dissenso, em primeiro lugar, dissenso do discurso do 'pensamento único'. Passo insubstituível para um novo consenso sobre a Nação, que é obra da cidadania, mas que pede e requisita a universidade para decifrar os enigmas do mundo moderno (Oliveira, 2005, p. 70).

A partir da conjunção destas questões que influenciam as universidades, podemos perceber que o momento que a sociedade está vivendo tem um caráter profundo e desarticulador, e envolve diretamente as formas de produzir tanto a vida material quanto a intelectual.

Em meio a estas questões, encontramos por um lado os gestores das instituições de ensino superior, mas também, os docentes, alunos, funcionários, todos os sujeitos envolvidos dentro de um processo em que, ao mesmo tempo em que buscam alternativas para as condições sociais atuais, também estão criando novas condições de sobrevivência ao capitalismo. Para Marx, “o caráter social é, pois, o caráter geral de todo movimento: assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim, também ela é produzida por ele.” (1978, p. 9)

Desta forma, ao procurar a análise de um fenômeno concreto, dentro do contexto de produção capitalista, é necessário a apropriação de um ferramental teórico e metodológico que permita ler o mais próximo possível a realidade dos sujeitos em seu cotidiano. Considerando que a procura por esta leitura vai esbarrar em inúmeras dificuldades, pelo fato de ser impossível abarcar a realidade completa de qualquer sociedade, pois esta está em constante mudança dentro da dinâmica da vida social e da sua produção e reprodução.

Assim, optamos por ter como ponto de partida uma discussão sobre o nosso referencial teórico, visto, hoje, termos inúmeras discussões sobre a crise de paradigmas, e, tendo nossa escolha recaindo sobre o materialismo histórico dialético, achamos interessante trabalharmos um pouco as categorias que fundamentam o método.

Na parte da análise do discurso dos gestores e alunos, optamos por trabalhar com a teoria/método pensado por Norman Fairclough, que parte do pressuposto de que o discurso remete nas suas falas a interpretações que cada sujeito tem da sua realidade social. Nesta está incluído o contexto social, resultante das práticas sociais e discursivas anteriores, que colaboram para formar os discursos hegemônicos, que se articulam aos discursos ideológicos, formando a totalidade da fala que utilizamos no nosso dia-a-dia.

Em nosso primeiro capítulo, trataremos uma discussão sobre o método escolhido, sobre o limite da verdade, sua historicidade. Abordaremos a forma como os teóricos se

utilizam das ferramentas fornecidas pelo método, e como podemos nos apropriar de forma ampla de diferentes ferramentais para construir nossa análise, desde que não percamos de vista a linha teórica a qual estamos vinculados.

Por este caminho, procuramos compreender a questão de como se apreender o mais próximo possível a verdade deste momento histórico, buscando nos apoiar em categorias centrais do marxismo e nas categorias que consideramos subordinadas, mas de grande valia, pois que permitem fazer as mediações necessárias para construirmos o caminho em busca da possível verdade.

No segundo capítulo, discutimos a relação que envolve o Estado e as políticas públicas de corte social. Para tal, fizemos um breve histórico das relações que envolveram o Estado nas últimas décadas e as determinações dos organismos internacionais, tendo como pano de fundo a questão social que atravessa nossa realidade social.

Trouxemos uma discussão que está na base desta nova forma de olhar o conhecimento, pela qual a ideologia/teoria coloca o sujeito como o responsável pelo seu sucesso ou insucesso profissional e indica que o conhecimento produzido é um capital que precisa ser agregado ao humano, para além de valorizá-lo como mercadoria. Este é o caminho para a entrada no mercado de trabalho, desconsiderando a força das relações sociais neste processo de inserção na vida laborativa.

Buscamos analisar a questão criada a partir da possibilidade de uma relação real entre educação e emancipação humana, a questão da omnilateralidade e da politecnicidade, a dicotomia entre a concepção que advoga a educação unitária, formadora de humanos e a educação hegemonicamente oferecida, reprodutivista, conteudista.

No quarto capítulo traçamos um pequeno perfil sobre a educação superior no Brasil, seus caminhos e relações, as questões mais contemporâneas sobre os programas governamentais.

Fechamos o capítulo discutindo a historicidade do Prouni, um programa sobre o qual se cria um consenso social de utilidade e necessidade pública, que além de privilegiar as instituições privadas com a isenção fiscal oferecida, tem um corte social que coloca o aluno bolsista num espaço onde sua qualificação se faz pela sua não condição, seja ela financeira, ou formativa.

No quinto capítulo procuramos privilegiar a questão cultural e dentro desta o valor dos títulos para o mundo do trabalho, partindo pelo caminho da cultura brasileira,

herdeira de uma cultura lusitana, passando pela formação do Brasil enquanto Estado, mas, sobretudo, pela nossa construção enquanto sociedade.

Para isto procuramos trazer a força da cultura e como os intelectuais organicamente constroem o pensamento da sociedade e na formação dos sujeitos, a construção ideológica da mágica sobre o título de bacharel, também a sua força simbólica em determinados momentos da história do Brasil. Essa concepção fez nascer a crença no pensamento hegemônico de que o título de bacharel é o passaporte para o sucesso profissional, descartando a influência das relações sociais na relação capital-trabalho.

Buscamos compreender, ainda, como se constrói o poder sobre um símbolo, como a socialização primária forma os sujeitos em espaços culturais próximos a suas raízes familiares e os impulsiona ao longo da história, na busca pelo que a sociedade considera um valor.

Fechamos o capítulo trabalhando teoricamente a formação da identidade dos alunos e suas subjetividades, atravessadas pelas trajetórias de serem alunos beneficiados pelo Prouni, buscando suas trajetórias objetivas e subjetivas.

No sexto capítulo, procuramos trazer um pouco da história da instituição estudada com a finalidade de captar sua natureza, já que estamos tratando de uma instituição privada de natureza confessional e filantrópica, o que a torna uma instituição privada peculiar, visto os valores que ali atravessam.

Buscamos, para uma aproximação com a realidade do aluno, trazer o discurso dos gestores, sendo dois deles ligados à área administrativa e um mais envolto com a realidade prática do atendimento direto ao aluno bolsista carente, começando a partir daí uma análise dos discursos. Assim, nosso ponto de partida para a compreensão da realidade vivida pelos alunos parte da fala da instituição.

Procuramos trabalhar o fundo assistencial existente na PUC-Rio, lócus privilegiado de atenção ao aluno bolsista carente, sua história, a motivação para sua criação e manutenção (mesmo com a entrada do Prouni), inclusive sua ampliação.

No sétimo capítulo trazemos os discursos dos alunos. Neste bloco criamos uma separação para fins de sistematizar a análise, assim distribuída: num primeiro momento em que discutimos o caminho teórico que embasará a análise sobre como se forjou as trajetórias pessoais e coletivas dos alunos, continuando nos aprofundamos nos discursos, primeiro na trajetória familiar e social; segundo na trajetória educacional e acadêmica – a partir daí buscamos captar o porquê da necessidade de ter um título de

bacharel, as implicações desta escolha e a influência do pertencimento a uma determinada fração de classe, na entrada para a universidade, na permanência ou saída desta, por onde atravessam questões que envolvem diferentes formas de preconceito.

Assim encerramos deixando a leitura das nossas considerações finais para o respectivo capítulo.

1. POR QUE O MATERIALISMO HISTÓRICO: QUE VERDADE?

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 2002, p. 28-29).

Se no pensamento marxista parte-se da consideração de que o ser social tem como ponto de partida a condição histórica do homem concreto, então é nesta condição concreta que estão as determinações que permitem uma leitura da realidade. Nesse sentido devemos utilizar as categorias teóricas oferecidas pelo método que nos permite ler a realidade histórica, uma realidade complexa, que não será apreendida em sua totalidade, mas mediada logicamente em seu movimento entre o real e o aparente.

Trataremos da metodologia que pretendemos utilizar para fundamentar nossa análise. Para isto trazemos uma pequena discussão sobre a historicidade da verdade, sobre o processo de produção do conhecimento e de como este é apropriado pela sociedade, criando caminhos entre a teoria e a realidade concreta, contribuindo para a formação de fetiches e ideais que influenciarão na vida dos sujeitos envolvidos neste caldo cultural.

1.1. Nos trilhos da pesquisa: o carinho com o objeto

Fontes (2001) indica que a escolha teórica se relaciona com o campo do poder, que pode permitir ou inibir formas de opressão, por isto precisamos ter a clareza de que a escolha por uma determinada fundamentação teórica também é uma escolha política.

O autor, ao analisar a relação entre poder e verdade, infere que nesta relação “as ideias e noções sobre a verdade ligam-se às práticas sociais que elas fundamentam” (p. 117). Nesta liga, nasce o movimento da sociedade e a concepção de que a verdade é um processo sobre determinado conhecimento, que lhe confere poder e que expressa a historicidade de cada sociedade.

Para compreender um objeto precisamos pensar em ter como ponto de partida a realidade social e histórica na qual o objeto está inserido, concebendo a realidade como um todo orgânico, base na qual o homem se realiza ontologicamente como ser social.

Tendo como prerrogativa a análise da formação do humano para o mundo do trabalho, através da leitura das políticas públicas, vamos para além do mundo fenomênico da aparência e do imediatismo; é preciso referenciar as políticas sociais como um espaço de disputa, onde se processam lutas a partir da contradição capital-trabalho.

Para Marx (1989), o movimento correto para se proceder à proximidade com o fenômeno é partir do mais simples, do abstrato, para chegar ao mais complexo, o concreto.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, a unidade da diversidade. E por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto pela via do pensamento. (MARX, 1989, p. 229)

Desta forma o processo de conhecimento constitui-se uma práxis social, onde a objetividade é entendida como uma possibilidade de classe, da condição objetiva do sujeito coletivo.

Pensar e fazer ciência no seio da sociedade capitalista reúne duas perspectivas: uma em que os fenômenos e os processos que se realizam na realidade são materiais e estão em movimento, portanto é anterior à consciência; outra em que não existe conhecimento absoluto para além da história, tendo em vista que o conhecimento é parte integrante da história e estando a história em movimento, este sujeito e o objeto estão também em movimento.

Assim, reconhecer o caráter histórico implica reconhecer suas identidades históricas, como também reconhecer que a produção do conhecimento é fundada na relação sujeito-objeto, que só é possível no interior da práxis social.

Desta forma, ao situarmos a análise do Prouni dentro da perspectiva do materialismo histórico, estamos considerando que a verdade que encontraremos não só é própria de determinado processo concreto e histórico, mas também sabemos que estamos lhe dando legitimidade científica na perspectiva do fundamento teórico escolhido.

Neste sentido, o texto de Fontes (2001) colabora na compreensão de não aceitar a dita “verdade absoluta”, pois este tipo de verdade se apresenta como um risco para as pesquisas – se existe uma verdade “revelada e não demonstrada”, a *verdade absoluta*, por outro lado existirá o *completo erro*; e ainda mais, se esta verdade absoluta é

incontestável, quem não consegue alcançá-la pode ser considerado um desviante, e, como tal, passível de enquadramentos, inclusive através de diferentes tipos de coações. O que ocorre frente a uma verdade absoluta é que os conhecedores e seguidores da dita verdade serão agraciados, enquanto os que estão em lado oposto serão discriminados.

Pensar o caminho para se chegar a um possível conhecimento verdadeiro tem sido alvo de muitos pensadores ao longo da existência humana. Atualmente, vive-se um dilema. Dentro dele temos: por um lado, uma disputa pelo fortalecimento e, por conseguinte, pela aceitação hegemônica de uma teoria que permita a busca pela verdade; e por outro, começa a surgir um respeito pelas diferentes formas de se procurar pela verdade.

O consenso de que, se pode caminhar em busca da verdade por diferentes meios de apreensão dos fenômenos, faz com que os pensadores de nosso século, ao mesmo tempo em que debatem pelo que pensam ser a base teórica suficiente para buscar a verdade. Aceitem que o caminho teórico que escolheram não é o único possível, que a trilha em direção à verdade pode ser percorrida utilizando o que cada teoria tem de mais avançado.

Neste desafio da compreensão histórica, como assinala o mais importante intelectual marxista deste século, Antonio Gramsci, deve-se levar em conta as formulações mais avançadas das abordagens conflitantes ou antagônicas e, até mesmo, incorporá-las de forma subordinada (FRIGOTTO, 1998, p. 26).

Nossa escolha de seguir pelo trilho do materialismo histórico veio da compreensão de que esta fundamentação teórica nos permite o uso de um conjunto diferenciado de ferramentas; sejam instrumentos de pesquisa, mas principalmente conceitos e categorias, que permitem um olhar ampliado sobre as mediações que constituem o objeto, servindo para desvelar o que esta por trás da pedra bruta, permitindo assim emergir a escultura ali escondida.

Para nossa compreensão, buscamos delinear o desenvolvimento da pesquisa com bases nas indicações teóricas de Marx (1985), Gramsci (1995), Kosik (1967) e Frigotto (1999), que discutem sobre o desafio da apreensão da realidade, e orientam que para superação do imediatismo do fenômeno precisamos ascender da realidade à essência, através de sucessivas aproximações, que são mediadas por fenômenos concretos que as atravessam e que a busca pela verdade sobre a realidade é um processo contínuo e sistemático.

Dentro de todo este contexto surge a instituição, no nosso caso a PUC-Rio, seus alunos, professores e funcionários, e todos que por ela transitam; um espaço no qual a

luta pela hegemonia se expressa, tanto através das articulações (que podem aparecer através dos discursos – como justiça social, participação, redistribuição) como através das práticas (que estarão envoltas pelas relações de poder, dentro do viés político-institucional), ou seja, através do mecanismo de combinação entre dominação e consenso.

O método dialético permite, assim, a análise das contradições inerentes às instituições e de suas múltiplas determinações, inseridas numa totalidade condicionada historicamente, produzindo um conhecimento a partir da interrelação entre teoria e prática (práxis), possibilitando a criação de estratégias em busca da conquista hegemônica.

Neste sentido, cremos ter a compreensão de como um programa de governo gera inúmeras influências nas práticas sócio-educacionais da sociedade brasileira. Que vão desde as relações microssociais, nas quais existe o determinante cultural, que coloca pais, amigos, os próprios alunos, as influências mais próximas destes alunos, na procura de alternativa para o candidato alcançar o diploma de um curso superior – um título, e um possível trabalho no futuro – até as influências externas ao Estado-nação.

Que impelem os governos a criar políticas para um público específico, para com isto atenderem aos organismos internacionais que, frente às necessidades capitalistas, difundem a ideologia da falta de mão-de-obra qualificada, colocando neste e em outros programas a produção e reprodução da nossa sociedade, que permanece desigual e subordinada.

A partir destas observações acreditamos que podemos afirmar serem os fenômenos a síntese de diferentes determinações e que a procura pela compreensão só se dará parcialmente, mesmo que tentemos uma leitura da totalidade, no sentido de buscar a reconstrução dos processos que determinam os fenômenos, indo contra o reducionismo, as leituras monocausais ou fragmentadas. Sendo assim, não é possível ser neutro no processo do conhecimento, pois nosso objeto de estudo é eminentemente social.

2. ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS: A QUESTÃO SOCIAL NO BRASIL

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distingue a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas, as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes mesmo de ossificar-se. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte (MARX, 1997, p. 10).

Neste capítulo buscamos tratar da relação que envolve o Estado e as políticas públicas de corte social.

Para isto fizemos um breve histórico das relações que envolveram o Estado nas últimas décadas e as determinações dos organismos internacionais, tendo como pano de fundo a questão social que atravessa nossa realidade social, onde se coloca o sujeito como responsável pelo seu sucesso ou insucesso e indica que o conhecimento produzido é um capital que precisa ser agregado ao humano, para além de valorizá-lo como mercadoria ser o caminho para a entrada no mercado de trabalho, desconsiderando a força das relações sociais neste processo de inserção na vida laborativa.

Tensionamos a relação real entre educação e emancipação humana, a questão da omnilateralidade e da politecnicidade, traçamos um pequeno perfil sobre a educação superior no Brasil. Discutindo a historicidade do Prouni, seu corte social que coloca os alunos bolsistas num espaço onde sua qualificação se faz pela sua não condição, seja ela financeira, ou formativa.

2.1. Estado e questão social: de onde vêm as orientações a seguir?

Marx (1998) define que o capital tem uma lógica que se funda em um processo de acumulação de valor excedente, formado a partir da exploração no âmbito da produção e do consumo de mercadorias; uma exploração ampla, que inclui as mercadorias produzidas e os meios de produzi-las; nestes meios a força de trabalho humana.

Nesta lógica, tudo em torno do capitalismo serve para a produção da acumulação e do lucro. Esta competição em busca do lucro e do acúmulo seria uma verdadeira batalha entre os capitalistas, uma lógica de guerra, da qual o Estado é parte integrante e conciliatória.

Conforme Fleury (1987), na concepção marxista o Estado é parte de um todo indissociável, no qual a sociedade política e civil como constituinte da superestrutura tem seu momento de expressar as relações sociais antagônicas que a perpassa. A autora, ao citar Engels, diz que

o Estado não é de modo algum um poder imposto desde fora da sociedade; tampouco é ‘a realidade da ideia moral’ nem ‘a imagem e a realidade da razão’; como afirmava Hegel. É mais bem um produto da sociedade quando chega a um grau desenvolvido determinado; é a confissão de que essa sociedade se envolveu em uma contradição irremediável consigo mesma, de que ela está dividida por antagonismos irreconciliáveis, sendo incapaz de eliminá-los. Mas a fim de que esses antagonismos, estas classes com interesses econômicos em luta não se devorem a si mesmos e não consumam à sociedade em luta estéril, faz-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, que amenize o conflito, que o mantenha nos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se divorcia dela cada vez mais, é o Estado (Engels, 1980, p. 6)

Do exposto se deduz que o Estado, estando na esfera da opressão e dominação, expressa a manifestação do caráter irreconciliável das classes, como um corpo que consegue expressar os antagonismos que brotam das relações de produção, ao mesmo tempo em que procura ficar cada vez independente destas relações.

No mesmo sentido das contradições que se expressam pelo Estado, Fleury (1989) adverte que também não podemos descartar as contradições que atravessam as relações das classes sociais onde os interesses podem nos enganar, pois

não se pode pensar apenas em uma classe economicamente dominante que se torna também politicamente dominante ignorando as contradições entre as frações da classe dominante e as alianças que são necessárias para consolidar este poder político (FLEURY, 1989, p. 7).

Se não tivermos esta clareza, podemos tender a pensar que existe uma neutralidade por parte do Estado, pois há momentos na sociedade em que o equilíbrio destas forças é tão forte, que mesmo a classe economicamente dominante não consegue explorar livremente a classe dominada; neste “momento de lutas tão equilibradas” a classe dominante precisa criar mecanismos para manter subjugada a classe dominada.

Esta análise do Estado feita por Lenin, a qual Fleury transcreve, nos alerta para a cautela que precisamos ter ao tratar de assuntos que envolvem o Estado e as classes fundamentais, posto que podemos esbarrar numa ilusão e perder a dimensão política que

atravessa o Estado, vinculada aos interesses da classe dominante, conforme indica Lenin, citado por Fleury:

O Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classe e como, ao mesmo tempo, nasceu no meio dos conflitos dessas classes, é, via de regra, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que através dele se torna dominante também politicamente e adquire assim um novo instrumento para manter subjugada a classe oprimida e para explorá-la”. Da mesma forma que o Estado antigo e o Estado feudal foram órgãos de exploração dos escravos e dos servos, também “o Estado representativo moderno é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. No entanto, por exceção, há períodos em que as classes em luta estão tão equilibradas, que o poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea uma em relação à outra... (caso das monarquias absolutas e do bonapartismo). (Lenin, apud. FLEURY, p.7)

Neste modelo social, os níveis de dominação e exploração aos quais a classe trabalhadora está submetida remetem a lutas para garantir as necessidades das classes. Neste contexto de lutas, atender às demandas da classe trabalhadora aparece como uma estratégia capitalista para a manutenção do lucro e da acumulação das riquezas, não permitindo que a insatisfação com a condição social desenvolva revolta e crie um ambiente inapropriado para a expansão do capital.

O Estado, sob o controle do capitalismo, enfrenta significativas mudanças no seu papel, seja aumentando sua intervenção para colaborar com os capitalistas na divisão dos prejuízos – um Estado interventor; ou agindo antes que estes se instalem, diminuindo sua ação, liberando, como indicava Adam Smith, a “mão invisível do mercado”, para agir em favor do capitalismo.

Diferentes autores estudaram quais são as expressões que o Estado apresenta; Fleury (1987), ao fazer uma síntese destes autores, possibilita que vejamos haver em todas as formas como o Estado se apresenta, questões que estão visíveis, tais como a das lutas frente às correlações de diferentes forças sociais que se expressam em momentos de coerção ou momento de consenso entre a esfera pública e privada, com maior ou menor intensidade. O Estado, tendo diferentes facetas, se faz parecer ter diferentes formas, quando em verdade é sempre o mesmo Estado, que se transfigura conforme a força social dominante.

Isto se torna muito claro em Gramsci, quando trata do Estado ampliado, do bloco histórico, no qual o autor permite que visualizemos as condições que as classes podem ter na configuração do Estado. Qualquer uma das classes pode ter seu momento de domínio do Estado, uma relação conflituosa na qual cada oponente luta, mas respeita seu adversário; pela força pode-se manifestar a qualquer momento; um Estado onde a dialeticidade está impressa nas relações internas e externas das classes.

O capitalismo, ao longo de seu desenvolvimento histórico, construiu diferentes formas de acumulação de riquezas, seja intervindo na base material da produção, seja no gerenciamento ou mesmo no controle das relações Estado-mercado-classe trabalhadora. Esta ação revolucionária e guerreira do capitalismo são observadas por Marx e Engels, quando, no Manifesto Comunista, alertam que,

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão continua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distingue a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas, as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes mesmo de ossificar-se. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte (MARX, 1997, p. 10).

Portanto, a instituição de controle dos diferentes estágios dentro da história da produção capitalista tem como intenção a superação dos possíveis períodos depressivos. Podemos notar esta capacidade de se reinventar, quando o capitalismo ultrapassou os estágios da manufatura, de produção monopolista, como também, nos contextos de crises, como as de 1929 e de 1970. Neste sentido, as contradições que fazem parte da dinâmica no modelo capitalista de produção se expressam nas relações sociais que ocorrem entre a burguesia e a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 1998).

O Estado, como um instrumento funcional ao capitalismo, incorpora a modalidade de política social até onde considerar necessário, a fim de conquistar o consenso da classe trabalhadora, como um executor de políticas sociais.

O Estado funcional à ordem reprodutiva sociometabólica (Mészáros, 2005) do capital, age gerenciando conflitos e controlando antagonismos, agora não mais sob o modelo regulacionista, mas sob o modelo na lógica fetichista do mercado, que forma ideias de potencialização pessoal, individualizando cada vez mais os sujeitos, como se as vontades humanas existissem independentes do sistema econômico.

Neste contexto de uma concentração na mão de poucos, as manifestações das classes pauperizadas ganham centralidade, pois podem vir a se tornar reivindicações. Assim, recebem certa atenção, devido à preocupação em manter estas frações de classe acomodadas o suficiente para não intervirem na produção e, por conseguinte, no acúmulo do excedente.

O surgimento da preocupação com a população pauperizada no Brasil, e, por conseguinte, o nascimento das políticas sociais no país não se deu no mesmo período histórico que o dos países de capital mais avançado, mesmo porque o desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista se deu também de maneira diferenciada neste país⁴. Tal análise, a partir da contextualização das políticas sociais, se fundamenta na funcionalidade do Estado frente às necessidades do capital, pontuando as mudanças ocorridas nos âmbitos social, político e econômico, com ênfase na intervenção estatal na esfera social.

Segundo Höfling (2001), ao buscarmos uma análise sobre uma política pública, precisamos ressaltar a diferença que existe entre Estado e Governo; para isto devemos compreender o Estado como um

conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 33).

Citando Golbert, Muller (1987) considera que políticas públicas são o “Estado em ação”, implantando projetos de determinados governos, utilizando-se de certos programas específicos para públicos determinados em cada sociedade. Contudo alerta que não podemos reduzir o Estado a esta dimensão, pois a implementação de uma política, um programa, mesmo que seja de responsabilidade do Estado, não deve ser descolada de suas raízes, voltada a acomodar os conflitos entre capital e trabalho. Hoje, o discurso da proteção social, mesmo que tenha o viés de redistribuição de benefícios sociais para a diminuição das desigualdades sociais, a nosso ver, tem ainda como finalidade a acomodação da classe trabalhadora.

Tendo as políticas públicas este pano de fundo, compartilhamos do entendimento da autora sobre a natureza específica de determinadas políticas. Nestas

⁴ Segundo Fernandes (1975) a expansão da produção capitalista no Brasil se dá mediante três fases: a primeira situada no período equivalente entre a reabertura dos portos até metade dos anos 1860; a segunda compreende o momento da gênese e desenvolvimento do “capitalismo competitivo” (de 1860 a 1950), quando a industrialização passa a ser o alicerce da economia brasileira; e a terceira, marcada pela incursão do capitalismo monopolista, através de investimentos comerciais, financeiros e industriais, que, a partir do pós-64, toma proporções determinantes. Assim, o autor afirma que o modo de produção capitalista somente entrou em curso no país no período posterior a 1950, quando as bases da economia do país tomam outra direção: da agro-exportação para a industrialização. É nesta segunda fase do capitalismo que o modo de produção capitalista consolida-se, porém, ao contrário de que aparenta ter sido, o poder estatal não dispunha de autonomia política para direcionar os investimentos econômicos e comerciais.

incluímos o Prouni, que como uma política para a educação de indivíduos sociais, seja ela

uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 31-32). (grifo nosso)

Assim, a autora traz uma reflexão sobre o papel do Estado neoliberal que incide diretamente sobre a natureza do Prouni:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 31-32).

Behring e Boschetti (2007) identificam que no Brasil no século XIX ainda se mantinha o regime de produção escravista, portanto somente em 1889 se puderam identificar as primeiras lutas e conquistas de um grupo determinado de trabalhadores quinze dias de férias e a pensão, quando foi criada a caixa de socorro para os empregados da Estrada de Ferro do Estado.

Sob o pensamento eurocêntrico, constitui-se um estado de aparência fetichizada, cujas causas são, a nosso ver, de caráter histórico-econômico-social, pois estas forças que vêm da sociedade política e da sociedade civil se juntam para formar o bloco histórico que representará as classes fundamentais em cada momento histórico.

A “revolução keynesiana”, protagonizada pela experiência americana do New Deal, emergiu como solução para a crise de 1929/1932, caracterizada por uma nova modalidade do processo de acumulação do capital. Desta forma,

cabe ao Estado, a partir de sua visão de conjunto, o papel de restabelecer o equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuem nos períodos de depressão como estímulo à economia. (...) Tal intervenção estatal para fugir da armadilha recessiva provocada pelas decisões dos agentes econômicos individuais, com destaque para o empresariado, tinha em perspectiva um programa fundado em dois pilares: pleno emprego e maior igualdade social, o que poderia ser alcançado por duas vias a partir da ação estatal: 1. Gerar emprego dos fatores de produção via produção de serviços públicos, além da produção privada; 2. Aumentar a renda e promover maior igualdade, por meio da instituição de serviços públicos, dentre eles as *políticas sociais*. (BEHRING e BOSCHETTI, 2007, p. 85-86). (grifos nossos)

A partir deste marco econômico, constituiu-se um consenso que para proteção do sistema capitalista no Brasil, da classe trabalhadora, era preciso criar um papel para o Estado brasileiro, apoiado no industrialismo, no nacionalismo e no trabalhismo, que coloca-se o Estado em um processo de modernização conservadora a fim de conquistar a adesão e colaboração da classe dos trabalhadores para a possibilidade de surgimento de um “Estado Social”, sob as influências internacionais.

Este período marcou o processo inicial de implantação das políticas sociais no país, balizadas por um perfil autoritário, centralizador, técnico-burocrático, paternalista e meritocrático. O Estado sofre um redimensionamento de suas funções políticas e uma incorporação de novas funções econômicas, demarcando, assim, um papel central na ordem capitalista.

O processo de reestruturação do sistema produtivo que ocorreu no governo Vargas apresentou particularidades no plano econômico e social. Por um lado forte intervenção para que ocorresse o desenvolvimento industrial, por outro, as relações sociais que se formaram em torno do trabalho com carteira assinada colocaram as classes mais subalternas em condição de precarização da vida, já que a política governamental praticava uma política de socialização via controle e coerção.

Este quadro caracteriza o que Santos (1994) denomina de “cidadania regulada”, instaurada pelo Estado Novo, pautada no conceito de cidadania. Se a conjuntura social e política anterior a 1964 não foi muito favorável a grande parte da população, o pós 64 não foi muito diferente.

Wagner (2009), em seu texto “Ruy Mauro Marini: uma Interpretação Marxista do Capitalismo Dependente”, traz uma análise do pensamento de Marini sobre a economia nos países sul americanos, na qual o autor coloca a condição desigual em que estes se inserem na economia mundial.

Para Wagner, na análise do pensamento de Marini,

A década de 50 do século XX na América Latina foi, decididamente, dominada pelo planejamento público, inspirado na ideologia nacional-desenvolvimentista. As teorias cepalinas expressavam a visão de mundo dos segmentos mais progressistas da burguesia industrial da região e respondiam pelo fundamental das políticas públicas, em países como Brasil, Argentina, Chile, Uruguai e México (Marini, 1992, p. 80). No Brasil, foram implementadas durante os governos de Juscelino e João Goulart. No início dos anos 60, porém, essas teorias esbarrarão nas suas próprias limitações e insuficiências. O golpe militar no Brasil e os que se seguiram em outros países do continente puseram por terra a ideia de um “desenvolvimento nacional autônomo”, propalado pela CEPAL e por expressivos setores da intelectualidade de esquerda latino americana. É no cenário de crise da ideologia nacional-desenvolvimentista, sob o impacto do clima repressivo instalado na região e, também, influenciados pelo fortalecimento de movimentos sociais e partidários de tradição não stalinistas que, na

segunda metade da década de 60, ganha forma a “Teoria da Dependência”. Seu nascimento marca o esforço de uma reflexão acerca das mudanças na estrutura sócio-econômica da América Latina que se processam a partir dos anos 30 e que se acentuam no pós-guerra. Estas mudanças seriam o resultado da internacionalização dos mercados internos dos países latino-americanos, a partir do que estaria configurado um “novo caráter da dependência”. Esta seria engendrada por um padrão diferenciado de inversões do capital estrangeiro, quando comparado com os períodos anteriores, principalmente ao iniciado no fim da II Grande Guerra (WAGNER, 2009, p. 60).

O golpe militar, a cassação dos direitos políticos e civis, levou-nos ao chamado “milagre econômico”, com o discurso de garantia da concentração do capital, a partir da concentração de renda e de poder. Fundado na intensificação da exploração sobre a classe trabalhadora, como o caminho para futuras distribuições de renda. Mas que levou às precárias condições de trabalho e ao acirramento da questão social. Em suma, para Santos (1994) a estruturação das políticas sociais no Brasil até a década de 1970, em particular as de cunho compensatório, está intrinsecamente relacionada a períodos de recessão econômica.

A partir de 70 identifica-se uma crise no modelo fordista/ taylorista, através da queda na taxa de lucro. Neste mesmo período começa a expansão do modelo toyotista, que horizontaliza e flexibiliza as linhas de produção, desconcentrando o processo produtivo, o que vai gerar um processo de competitividade que irá transcender fronteiras. Este aumento globaliza a fabricação de mercadorias ao mesmo tempo em que permite que o sistema capital de se mundialize. (Antunes, 1998).

A sociedade capitalista experimentou na década de 70 o início de um processo de transformação que abarcou diferentes dimensões sociais, vindo eclodir nos anos 80 e 90, causando alteração em todos os aspectos da vida social. Para Antunes, neste período, as funções do Estado foram redefinidas, são vistas como se quanto menor fosse a intervenção deste na economia, maior a possibilidade de o mercado expandir suas fronteiras e dar a legitimidade necessária ao sistema capitalista (Antunes, 1998).

Acreditamos ser esta discussão necessária, na medida em que o objeto deste estudo se situa no marco das políticas públicas de corte social, que se colocam através das condicionalidades impostas, criando um recorte que separa os sujeitos e consolida o que se chama de discriminação positiva⁵.

⁵ Mecanismo discutido pelo jurista Joaquim Barbosa Gomes em sua obra *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade – A experiência dos Estados Unidos*, publicada em 2001, na qual as ações são explicadas como um conjunto de políticas públicas e privadas, compulsórias, facultativas ou voluntárias, direcionadas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional. Estas visam corrigir os efeitos presentes da discriminação existentes no passado, objetivando a concretização da igualdade de bens fundamentais como a educação e o emprego.

Marx indica que é preciso haver uma mudança das condições para que se crie um sistema de instrução novo; por outro lado, precisa-se de um sistema de instrução atualizado para poder mudar as condições sociais existentes. Isto significa que estamos dentro de um círculo, no qual os sujeitos ficam presos, e a forma para se romper seria uma revolução em todo o sistema educacional que permitisse as alterações se instaurarem rápida e amplamente.

Toda esta discussão sobre a educação renasce na década de 1970 quando o mundo capitalista inicia um processo de reestruturação na forma de produzir, período em que os velhos ideários de igualdade e liberdade, que estão tradicionalmente associados ao capitalismo e seus valores individuais, foram, no passado, sustentados pela revolução burguesa ressurgem através do discurso de maior tecnologia para maior tempo livre, que seria usado para o aperfeiçoamento dos sujeitos, e que se transforma em um novo tempo, um tempo total, que para um determinado grupo possibilita uma maior liberdade, enquanto para outro um aprisionamento.

Nossa proposição em trazer estas transformações no mundo do trabalho se fundamenta na perspectiva que vivemos num todo complexo, onde não podemos excluir nenhum tipo de modo de produção, pois o antigo permanece apesar das inovações surgidas. Segundo Wagner,

a teoria da dependência, por seu turno, partirá de novas perspectivas, tomando o capitalismo como um sistema mundial, não considerando o desenvolvimento como etapas de um continuum, mas como realidades distintas e contrapostas estruturalmente, vinculadas uma a outra (WAGNER, 2009, p. 64).

Assim, aliada às nossas análises, temos a concepção de que o mundo é movimentado pela história dos indivíduos sociais, que em seu cotidiano sonham e desejam, e que todas estas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho expressam este subjetivismo formado pela memória social destes sujeitos.

Por isto, a compreensão da historicidade do Prouni requer uma análise para além da política econômica neoliberal. A nosso ver, se faz necessário, neste processo, buscar entender qual construção ideológica atravessa o Estado e a sociedade, que gera novas formas de sociabilidade que influenciam diretamente na fragmentação e justificam a busca da dita igualdade.

Entendemos que a questão social é intrínseca à dinâmica da produção capitalista, e vemos que é a partir desta que nascem as demandas, alvos de luta da “*classe que vive do trabalho*” e que advém da contradição entre capital e trabalho, que o capital busca

responder.

Assim, os avanços do capitalismo tendem a aprofundar a expressão “questão social”, não trazendo apenas consequências econômicas, mas também políticas e sociais, influenciando na formação das consciências, nas expressões de desejos materiais, nas formas de pensar e agir, nas identidades. Yamamoto afirma que

a questão social expressa, portanto as disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos seguimentos da sociedade civil e o poder estatal. Esse processo é denso de conformismo e rebeldias, forçados ante as desigualdades sociais, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2001, p. 17).

Esta explanação mostra como a mobilização dos sujeitos sociais por uma igualdade reflete a existência mais viva do que nunca de uma questão social, que transforma os sujeitos sociais em sujeitos voltados para sua individualidade, para a competitividade, mas também impulsiona o Estado a uma tomada de posição.

Assim, a mobilização dos trabalhadores, na década de 1970, contra os impactos das *múltiplas expressões da “questão social”* em suas condições de vida, desloca o enfrentamento da referida questão para a esfera pública e transfere o conflito entre capital e trabalho para o interior do Estado, que passa a atendê-la através de políticas sociais.

Esse caráter interventivo do Estado exerce uma ação direta para o controle da força de trabalho excedente, através da implementação sistemática das políticas sociais que busquem a conformação e o consenso, que intervêm nas tensões sociais entre capital e trabalho, atendendo parcialmente a demanda dos trabalhadores visando ao controle e a ordem para a manutenção do capitalismo.

A definição, a construção e a implementação de uma política pública que permita o acesso à universidade fazem parte, em larga medida, de um grupo de demandas oriundas do capital que tem suas raízes emaranhadas com as raízes do Estado Moderno.

Neste ponto entra a mundialização⁶ do capital que se expressa na forma financeira, integrando processos econômicos políticos e ideológicos, desencadeando inéditos processos sociais, (que) envolvem a economia e a sociedade, a política e a cultura,

⁶ “A expressão *mundialização do capital* exprime, na falta de um termo melhor, o fato de estarmos dentro de um novo contexto de liberdade praticamente total do capital para se desenvolver e valorizar-se sem sofrer os entraves e as limitações a que estava submetido no período pós-1945, principalmente na Europa”. (François Chesnais. “O capitalismo de fim de século”. In: Osvaldo Coggiola (org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997, p. 7.)

vincando profundamente as formas de sociabilidade e os jogos das formas sociais (IAMAMOTO, 2007, p. 107).

Assim, vemos, como coloca Iamamoto, que a financeirização é complexa e integra vários aspectos, mesmo que para isto precise desintegrar o núcleo social das sociedades nacionais, subordinando-as à chamada sociedade global (Ianni, 2004, p 6).

Tal desintegração, no olhar de Gramsci (1978), seria o Estado se legitimando dentro de um limite, ou seja, através da classe dominante, que exerce seu poder não só por meio da imposição, porque consegue impor uma visão de mundo, uma filosofia, uma moral, costumes, “um senso comum” que favorece o reconhecimento de sua dominação pelas classes dominadas.

Uma revolução passiva, dialética entre filosofia e história, ou filosofia e política, que envolve a estrutura e superestrutura, a necessidade e liberdade, de um grupo que buscar ficar no poder.

Sob este olhar, o Estado, apesar de estar a serviço de uma classe dominante, não se mantém apenas pela força e pela coerção legal; sua dominação é bem mais sutil, compondo-se de segmentos, porém atuando com o mesmo objetivo, que é o de manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica:

A sociedade política (que Gramsci também chama de "Estado em sentido estrito" ou de "Estado-coerção"), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 1999, p. 127).

O Estado tem de ser forte para dar conta da continuidade do processo de acumulação e ser ficiente nas políticas sociais, suficiente para possibilitar a inclusão no sistema “*sócio metabólico do capital*” (Mészáros, 2005) dos considerados excluídos.

Com os avanços da acumulação capitalista, a sociedade cada vez mais se complexifica, configurando uma escassez em meio à abundância, ou seja, constitui uma parcela de trabalhadores desprovidos de condições mínimas de sobrevivência, ao mesmo tempo em que o modo de produção atinge o ápice de sua produtividade.

Mesmo os trabalhadores fora do mercado formal, lutam constantemente para entrarem em qualquer emprego, na procura de uma relação de trabalho mais estável, mesmo sabendo que podem ser alvo de exploração.

Este caráter contraditório do capitalismo, que foi percebido por Marx, se expressa na lei geral de acumulação capitalista, na qual o crescimento do capital ocorre inversamente à sua necessidade de absorção da força de trabalho. É tratado por Yamamoto (2001), quando esta coloca que:

A lei geral da acumulação se expressa, na órbita capitalista, às avessas: no fato de que parcela da população trabalhadora sempre cresce mais rapidamente do que a necessidade de seu emprego para os fins de valorização do capital (...). Gera, assim, uma acumulação da miséria relativa à acumulação do capital, encontrando-se aí a raiz da produção/reprodução da questão social na sociedade capitalista (2001, p. 15-16).

Disto podemos inferir que, não é ao acaso o período de formação do Estado Moderno⁷ coincidir com o período de surgimento do liberalismo⁸, em que temos uma liberdade instaurada, num Estado cuja separação entre o público e o privado procura forjar uma impessoalidade, mas não exclui a mão forte do Estado.

O que vemos no Estado Moderno capitalista é um liberalismo baseado em teorias racionalistas e individualistas, que por um lado compreende o indivíduo como ser racional, e por outro coloca no indivíduo e na sociedade a responsabilidade sobre sua existência.

Este tipo de Estado, que coloca sobre os indivíduos sociais a responsabilidade total pela sua vida, não aceita ser responsabilizado pelas incoerências que colocam este sujeito dentro de uma relação de desigualdade. Para isto é preciso haver uma forma de ação coercitiva e ideológica que iniba os sujeitos de lutarem por seus espaços.

Neste sentido, a perspectiva de uma política social que busca a focalização⁹ é ao mesmo tempo um avanço, mas também uma perversidade do Estado capitalista; se por um lado o Estado possibilita a entrada dos sujeitos nos espaços sociais, por outro, permite que as elites conservadoras mantenham, com a ajuda do Estado, a calma necessária para a expansão sempre procurada pelo capital.

Para Wood (2003),

Nesta nova formulação de Estado cultua-se a sociedade civil, mas “ocultam a “sociedade civil” em seu sentido característico de forma social específica do

7 O Estado Moderno se caracterizou como uma instituição centralizadora do poder, mas, ao contrário do absolutismo, onde o poder estava concentrado nas mãos de um soberano, esta nova instituição se concretiza em uma máquina administrativa na qual o poder não só aparece separado, mas também, distribuído entre três tipos de poderes: o legislativo, executivo e judiciário.

8 O liberalismo é um conjunto de ideias que tem a finalidade de assegurar a liberdade individual e a propriedade privada. Estas ideias filosóficas foram geradas a partir do surgimento de uma nova sociedade econômica, no final da Idade Média: a sociedade capitalista.

⁹ Por focalização, leiam-se ações estatais com baixo custo, efetivadas via políticas públicas destinadas a grupos em vulnerabilidade social. Pode ser de caráter temporal, espacial ou continuado. A focalização tem sido uma estratégia capitalista, pois nega o direito das diferentes frações de classe, é regra do ajuste macro-econômico a ser seguida. Compreendemos que na focalização as diferenças devem ser consideradas na definição e implantação de programas.

capitalismo, uma totalidade sistêmica dentro da qual se situam todas as outras instituições e na qual todas as forças sociais têm de encontrar seu caminho, uma esfera específica e sem precedentes, que propõe problemas inteiramente novos de legitimação e controle, problemas que ainda não foram encarados pelas teorias tradicionais do Estado, nem pelo liberalismo contemporâneo (2003, p. 212).

Há um deslocamento, segundo a autora, nesta atual sociabilidade do conceito de emancipação humana. Não seria uma emancipação de um ser em sua totalidade, pleno de liberdade, mas uma emancipação econômica, que permitiria a inclusão dos que estão fora do sistema capitalista, como: negros, mulheres, deficientes, criando, assim, os consumidores necessários à sobrevivência capitalista.

Já não se admite sem discussão na esquerda que a batalha decisiva pela emancipação humana vai ocorrer no campo “econômico”, o terreno da luta de classes. Para muitas pessoas, a ênfase se transferiu para o que denomino bens extra-econômicos: emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática. Todo socialista deveria estar comprometido com estes objetivos (ibidem, p. 227).

Surge uma cidadania voltada para a identidade que diferencia o indivíduo pelas suas necessidades não supridas, ou pelo que lhe diferencia dos demais, uma cidadania pela exclusão.

Neste mundo financeirizado, onde a impessoalidade e a fragmentação são cada vez maiores, surge o que foi denominado por Fleury de cidadania invertida¹⁰. O cidadão, nesta sociedade, não é quem possui *direitos*, mas quem passa a ter *direitos* por ter sua identidade recortada do todo social.

Assim, a reflexão para compreender as possíveis articulações entre Estado¹¹ e educação, passando pela financeirização da economia que aprofunda as mazelas da questão social, afeta a forma como os indivíduos sociais se conscientizam de seu estar no mundo. A nosso vê, coloca-se o Prouni como um programa que faz parte do projeto mundial de sustentação da economia. Por isto, parte das políticas públicas de corte social.

2.2. Mobilidade social e teoria do capital humano: realidade ou fetiche?

O conhecimento histórico não é apenas o que fazem os historiadores. Chamemos a esse recorte profissional específico, a essa especialização do conhecimento de

¹⁰ A noção de “cidadania invertida” é proposta por Sônia Maria Fleury Teixeira (SPOSATI; FALCÃO; TEIXEIRA, 1989). Refere-se à necessidade dos usuários terem que se submeter a rituais comprobatórios de sua condição de carência e miséria para serem atendidos em suas necessidades, ou seja, é estabelecida com o Estado uma relação em que aqueles figuram como necessitados.

¹¹ Consideramos como Estado a concepção gramsciana deste, na qual é força e consenso, espaço onde se articula a esfera pública com a privada, a dimensão política com a sociedade civil.

produção “historiográfica” ou “historiadora”. É um dos campos de conhecimento, ao qual pertença e do qual tenho muito orgulho. Como a vida humana transcorre sempre em sociedades, as quais têm uma história atrás de si; como essas sociedades produzem, no dia-a-dia, sua própria história, proponho chamar de historicidade a essa capacidade que temos de incorporar à nossa vida as aquisições de vidas e de sociedades pregressas, e mesmo de sociedades contemporâneas, mas diferentes, distantes, “outras”. Assim, de certa forma contemos processos anteriores ou distantes, mas também os modificamos. Historicidade é o fato de sermos formados, socializados, transformados em pessoas através da história e, assim, nos transformarmos ao longo do tempo, tanto em âmbito coletivo quanto em âmbito singular, individual. (FONTES, 2006, p. 1)

Os estudos de mobilidade social fazem parte de uma tradição da sociologia, que ao longo do tempo foi analisada dentro de diversas perspectivas teóricas e metodológicas.

Na tradição histórica destes estudos, no Brasil temos Pastore (1979), Valle Silva (1988), Hasenbalg (1988), Scalon (1999), Costa Ribeiro (2003), que, desde os anos 70, começam a procurar compreender as possíveis determinações que estariam impedindo uma maior igualdade entre a população brasileira.

A nossa perspectiva ao trazer uma discussão acerca da ideia de mobilidade social e da crítica ao capital humano parte da concepção da necessidade histórica de se pensar estas duas visões sobre a questão da educação, quando estamos estudando as influências históricas dos diferentes pensamentos sobre a condição humana de alterar a sua realidade material/concreta.

Assim, nossa leitura acerca do conceito de hegemonia em Gramsci tem fundamental importância, pois este se vincula a embates que comportam tanto questões sobre a estrutura econômica e política, quanto as questões sobre o plano ético-cultural, onde se situam as expressões dos saberes, das práticas que querem legitimar-se e universalizar-se.

A hegemonia, para Gramsci, não deve ser entendida nos limites de uma coerção pura e simples; nela se inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (Gramsci, 2002b, p. 65).

Neste sentido, a hegemonia é um conceito mais amplo que a ideologia, pois neste se inclui a ideologia, sem, no entanto, poder ser reduzido a ela. A constituição de uma hegemonia é um processo historicamente longo, que ocupa os diversos espaços da superestrutura ideológico-cultural.

Portanto a hegemonia de um grupo social equivale à cultura que esse grupo conseguiu generalizar para outros segmentos sociais. Sendo assim, se estamos tratando da hegemonia construída em torno da idéia de que a educação é o passaporte para a mobilidade social, acreditamos ser necessário entender a força da construção hegemônica em torno da teoria do capital humano.

Se para Gramsci o processo hegemônico se vincula tanto ao ato pedagógico quanto ao político, sendo a sociedade civil o espaço privilegiado de construção da hegemonia, vemos que a educação das massas em torno de uma ideologia é um ato preliminar que serve de suporte à formação hegemônica em torno de uma ideia que se quer que seja dominante.

A elaboração de uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade, de grupos fanáticos filosóficos ou religiosos. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica; já as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer, ainda que atravessem muitas fases intermediárias nas quais a sua afirmação ocorre apenas em combinações mais ou menos bizarras e heteróclitas (GRAMSCI, 1999, p. 111).

Acreditamos, portanto, ser importante historicizar os conceitos, tanto de mobilidade social quanto de capital humano, pois na historicidade, esta como coloca Fontes (2006), as aquisições das sociedades passadas e sua importância aparecem na memória cultural da sociedade, na organicidade de cada momento histórico, que não podem ser vistas como construções arbitrárias, pois é fruto de relações sociais concretas.

Assim, ao trazermos os estudos de Valle Silva (1979) sobre a questão da mobilidade social, procuramos buscar o que este autor tem de relevante neste processo de construção do conhecimento, pois o seu estudo, como de seus pares sobre mobilidade social, como uma tradição na sociologia, mesmo tendo importância para a compreensão da sociedade, não formula propostas de ultrapassagem, visando a uma emancipação daquela. Na procura por estes olhares, estamos indo em direção ao consenso hegemônico construído em torno da educação como capital a ser incorporado e vendido, visto como mudança da realidade social de sujeitos isolados de seu conjunto social.

Para Valle Silva (1995), existem dois tipos de mobilidade: a de circulação e a estrutural. O estudo através do conceito de mobilidade de circulação tem a finalidade de compreender se esta forma de mobilidade propicia condições de uma maior igualdade social entre os indivíduos. A mobilidade circular pode ser definida como reflexo das mudanças ocorridas nos estratos sociais decorrentes da mobilidade dentro do mercado

de trabalho, sendo que a mensuração da mobilidade de um indivíduo depende de que a posição que venha a ocupar em seu destino social seja desocupada por motivo de morte, aposentadoria ou ascensão/descensão social.

A denominação também se refere à mobilidade por trocas, ou seja, ao fato de que para um trabalhador preencher uma posição é necessário que ela seja vaga por outro. As mudanças de posições no sistema de estratificação não são decorrentes da abertura de novas vagas, mas de que as posições existentes sejam vagas. Assim sendo, a mobilidade circular depende de atributos individuais, como educação e experiência, que serão utilizados como parâmetros para a troca dos indivíduos na posição social econômica que ocupam na pirâmide social.

Quanto ao conceito de mobilidade estrutural, este se filia à ideia de que o processo de urbanização e industrialização, abrindo novos postos de trabalho, pode gerar novas formas de trabalhar, novas funções que transformariam a estrutura ocupacional. Mesmo que este movimento não contribua muito para aumentar o grau de fluidez social, pode estimular o preenchimento das novas vagas de acordo com as capacidades individuais.

Entretanto o autor alerta que esta forma de perceber a mobilidade social acabou sendo abandonada e substituída pelo conceito de associação estatística, que mensura a fluidez entre classes de origem e destino, ou seja, fluidez social, em que são medidas as chances relativas de indivíduos com origens distintas alcançarem uma classe de destino ao invés de outra. Isso porque quanto maior for a fluidez social, maior será, segundo o autor, a igualdade de oportunidades entre os membros do grupo social.

Nesta proposição de estudo, o questionamento é se nele se aplica a “tese da industrialização”¹², segundo a qual a democracia social passaria por uma distribuição de oportunidades a partir da implementação de uma economia industrial e moderna, com indivíduos profissionalmente capazes para incorporar as “habilidades e competências” necessárias para tocar a economia de forma competitiva.

Desta forma, a ideia de fluidez social se associa à permeabilidade do sistema de

¹² Segundo a teoria da industrialização, como substitutiva das importações, o progresso técnico tenderia a conformar as estruturas das sociedades industriais. A utilização intensiva da técnica e da ciência exigiram maior alocação de recursos disponíveis na sociedade. Os processos de alocação dos indivíduos tenderiam a se tornar meritocráticos, portanto a qualificação educacional e a competência profissional seriam necessidades dos indivíduos frente à modernização social. Por esta teoria, as características adquiridas pelos indivíduos (como a escolaridade) tenderiam a conformar mais fortemente a probabilidade de mobilidade social e inserção ocupacional do que as características herdadas ou atribuídas. A essa palavra está associada à ideia de transformação das estruturas produtivas para torná-las mais eficientes e, dessa forma, mais apropriadas à geração de riqueza – daí a forte vinculação do termo desenvolvimento com progresso técnico, crescimento econômico, industrialização, modernização e outras expressões correlatas.

estratificação social. Refere-se, portanto, às chances relativas de oportunidades de preenchimentos das posições.

Valle Silva (1995, p. 57) aponta que no estudo da mobilidade social se foca um movimento entre os grupos (classes, categorias) que ocupam posições na hierarquia social e reflete a distribuição de oportunidades em uma sociedade. Os fluxos entre as categorias, estratos ou classes são determinados por um conjunto de fatores, que podem ser as heranças econômicas, sociais ou culturais. Assim, a interpretação de que existe uma força no investimento em escolarização, se configura como uma grande aposta que os indivíduos fazem para alcançar melhores posições sociais.

Como a mobilidade entre classes é um fenômeno inerente à sociedade capitalista, envolve diferentes fatores que vão da influência da família, dos amigos, do círculo das relações sociais do agente, até determinantes sociais que se inscrevem na cadeia produtiva internacional.

Para se fazer um estudo sobre o fenômeno da mobilidade social, precisamos ter consciência de que este ocorre dentro de um espaço social, e que dentro deste fenômeno existe uma quantidade de fatores que irão influenciar tanto na possibilidade de uma mobilidade ascendente como descendente, até mesmo numa não mobilidade. A mobilidade ascendente não quer dizer que assim permanecerá, ou que subir na estrutura social pode, em outro momento, iniciar uma descida vertiginosa na mesma estrutura.

Nesta perspectiva analítica, os pesos das heranças familiares na sociedade moderna diminuíram, abrindo espaço para que as características adquiridas pelos indivíduos passassem a ocupar um lugar fundamental no processo de aquisição de posições sociais.

Por isso, na sociedade moderna a educação tem sido tomada como um dos passaportes fundamentais para a mobilidade social ascendente, configurando a escolarização como o grande investimento que os indivíduos deveriam fazer para alcançar melhores posições sociais.

A ideia de que a educação seja um componente fundamental para em que se deve entrar e permanecer, e mais ainda, para ter a valorização que se deseja no mercado de trabalho (ideia que surge nos EUA, baseada na concepção de que a educação é a potencializadora do capital humano), vem para colocar nos sujeitos a responsabilização pela sua inserção ou não no mercado de trabalho. A partir da teoria do capital humano, se constroem instrumentais que medem a mobilidade social dos sujeitos e que os colocaria cada vez mais responsáveis pelo seu destino.

Na concepção da Teoria do Capital Humano – TCH acredita-se que quanto maior o valor acumulado de conhecimento, maior seriam as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, maior a mobilidade social individual.

Frigotto (1984) adverte que nesta relação entre educação e produção não existe uma linearidade, pois a educação neste modo de produção tende a reproduzir os interesses do capital, o que não descarta a possibilidade de esse ser o meio de articulação da “classe-que-vive-do-trabalho”.

Sob este prisma, a teoria do capital humano e os estudos de mobilidade social, analisados pelas alterações nos locais de partida e destino baseados na posição em que o sujeito se localiza na pirâmide social, são discussões complementares. Em ambos o capital humano é um investimento atribuído aos indivíduos, do qual fazem parte a educação formal, o treinamento e a saúde, mas para Frigotto é um resíduo que não se consegue explicar nem pelo crescimento do montante do capital, nem pelo aumento formal do trabalho. (Frigotto, 1984, p. 39).

Candiotto (2002) apoiado em Rodrigues (1987), seguindo a mesma lógica de Frigotto (1984), discute esta relação indicando o duplo papel da educação:

A educação assume um duplo papel: de um lado, fortalecer a acumulação do capital, formando, aperfeiçoando e reproduzindo os recursos humanos necessários ao aumento da produção e da produtividade; de outro, e como resultado dessa qualificação e formação, possibilitarem aos membros da sociedade, em todos os níveis e de todas as classes, a ascensão social pela promoção pessoal e pelo aumento da renda individual através da progressão salarial, que deve estar estruturada na capacidade individual de subir a melhores condições de trabalho. Mas tal ascensão não se liga a interesses opostos aos do capital, e sim complementares. Na medida em que o indivíduo obtém melhor capacitação e maior qualificação, torna-se mais produtivo e pode, em função disso, disputar salários mais altos. Dessa “forma, pela educação é que se adquirem condições ideais para o desenvolvimento tanto social quanto individual (Rodrigues, 2002, p. 203).

Todavia, para Frigotto (1989), a escola, pensamento que ampliamos para todo o sistema escolar, incluindo o ensino superior, apesar de ser improdutiva (ou seja, não produz valor real de troca) tem em si uma determinada produtividade, já que contribui com o valor de uso da força de trabalho. Isto porque em sua divisão existe a expressão do que será mais tarde para estes alunos a divisão social do trabalho, na forma que esta divisão se apresenta no modelo capitalista de produção – um todo fragmentado.

Segundo Frigotto, o conceito de capital humano estabelece a percepção de que existe uma troca possível entre o investimento pessoal e a valorização da força de trabalho; a escola, na medida em que se aproxima de ser, ou parecer, uma escola única ou unificada, cria a ilusão de um tratamento igual para posições de partida diferentes, e com isto acaba reforçando a desigualdade.

Para o autor, esta forma de pensar cria uma apologia ao sistema capitalista, já que a capacidade de cada um, ou sua incapacidade, é medida pelas especializações obtidas durante a vida. Assim o crescimento da produtividade seria um reflexo do conjunto de capacidades dos sujeitos sociais, descolando os sujeitos de seu contexto social, de suas relações sociais.

A crítica dos estudos da mobilidade e da ideologia da educação como um caminho para a melhora social geral tem em Frigotto (1984) um crítico, pois, para o mesmo, esta perspectiva não dá conta das especificidades de cada sociedade. O discurso do capital vem para tentar impor os interesses capitalistas e justificar a intervenção, de forma sutil, através de organismos internacionais na educação dos países, criando assim trabalhadores nos moldes que o grande capital deseja e precisa.

Para isto, aumenta-se a oferta de vagas nas instituições de ensino superior, sejam estas públicas ou privadas, contando com o apoio devido ao consenso de que a educação é o mais eficaz instrumento de mobilidade social ascendente: nasce nos indivíduos sociais uma conformação que permite o controle da sociedade, esquecendo-se de que a ascensão social não depende exclusivamente da educação, mas de inúmeros determinantes dentro das relações sociais de produção.

Por isto, ao se colocar o Programa Universidade para Todos como uma política pública de corte social, que vai permitir uma mobilidade social ascendente para os ditos excluídos do sistema de produção capitalista, para ter a condição necessária para sua compreensão, se faz necessário primeiro contextualizar a conjuntura que o antecede. Assim, escolhemos trabalhar com a contextualização das políticas sociais no Brasil.

Ao considerar na análise o olhar do materialismo histórico, vemos que a questão do discurso da existência de mobilidade social através da educação, ou mesmo qualquer outra forma de se justificarem as mudanças na sociedade como uma mobilidade social, pode ser considerada como um discurso capitalista indispensável para manter a esfera da circulação de pessoas, isto é, no intercâmbio entre diferentes aspectos que no conjunto poderiam ser utilizados como formas de mobilidade social.

Ampliando o conceito, saindo da esfera da situação ocupacional, penetrando nas diferentes dimensões da vida social, nos deparamos com uma discussão sobre questões que vão além da mobilidade social.

Neste sentido, o estudo da mobilidade social ganha novos contornos e deixa de servir como justificativa para o capital.

Estes contornos passam além das diferentes habilidades e competências, ultrapassando a heterogeneidade da força de trabalho decorrente dos laços familiares, da raça, sexo, do processo de ensino, das relações sociais, enfim, das relações de produção nas quais o indivíduo está inserido. A educação, neste contexto, não pode ser chamada de capital, pois não proporciona aos trabalhadores educados nenhum controle sobre os meios de produção.

3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO - A HISTORICIDADE DA CONTRADIÇÃO

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quiser destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrario, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretimentos como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (...) escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1968).

Nosso ponto de partida tem como pressuposto que o conceito de educação é uma chave explicativa para o conhecimento do processo da formação humana, que a nosso ver, passa pela concepção ampliada de educação. A ideia de educação vincula-se, deste modo, ao processo formador do sujeito social e faz parte da lógica do desenvolvimento humano.

Se o homem colocou a seu serviço as forças da natureza, buscando a libertação da vida em sociedade, por outro lado não alcançou a plena liberdade por não ter se libertado da dominação dos outros homens. Assim, a ligação entre educação e emancipação nos remete à perspectiva de que através da educação pode-se alcançar a emancipação. Nesta condição, a emancipação toma dimensão da potência, do vir a ser, e a educação o lugar do espaço mediatório que pode proporcionar a realização desta potência.

As teorias que pensam na educação ampliada, na ideia do poder ser, na qual a intencionalidade do ato educativo tem a condição necessária, mas ainda não suficiente para possibilitar que a formação educativa ampliada, omnilateral, que propicie ao sujeito uma formação que o coloque na posição de sujeito emancipado, um projeto de futuro, para o qual se precisa buscar fundamentações que colaborem para que na prática o ato educativo seja um processo de formação do sujeito emancipado, tem papel fundamental na compreensão das possibilidades da educação na emancipação humana.

Desejamos compreender quais são as possibilidades e limites para a educação, que na sociedade atual tem o valor efetivo e simbólico, que a relaciona com o ato de conquistar a entrada no mundo do trabalho, servindo como um caminho para a emancipação humana.

O indivíduo social como um sujeito cultural, formado histórica e socialmente e que se constitui pela dialogicidade com o mundo da materialidade, permite-nos pensar como coloca Fontes (2006):

Nos produzimos enquanto humanidade e enquanto seres singulares na própria atividade de nos constituirmos – sempre socialmente – enquanto seres ao mesmo tempo biológicos e sociais. Portanto, estamos sempre situados historicamente (a começar pela língua, pelas linguagens, pela própria consciência). A consciência não é descolada do ser efetivo, tanto em suas potencialidades, como em seus limites. Somos um resultado tenso, contraditório, do mundo no qual existimos e no qual também nos produzimos. Não podemos criar (agir) sem que a base corpórea, material, esteja assegurada, mas só asseguramos essa base material através das formas históricas, sociais, que encontramos (FONTES, 2006, p. 8).

Incluída nesta base material em que estamos envolvidos está a educação. Para Marx, a educação humana se situa numa dependência política do sistema capitalista, que a separa da educação omnilateral, e a coloca como uma educação reacionária.

O Estado classista, para Marx, assume, assim, a posição de instituição própria para formar/emancipar o homem novo, subsumindo a educação ao Estado classista, esquecendo da sua dimensão ampliada.

A classe que dispõe dos meios para a produção material dispõe também dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe são submetidas as ideias a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, as ideias do seu domínio. Os indivíduos que formam a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e como consequência disto dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica. É evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da sua época (MARX; ENGELS, 2005, p. 63).

O termo emancipação significa a liberdade que autoriza uma igualdade, seja jurídica, social, econômica; mas não podemos nos esquecer de que a estrutura social muitas vezes inibe que esta emancipação se realize. A ideia de um sujeito liberto e conscientemente crítico, traduzido num ideal de homem emancipado, tem, ainda, muitas barreiras a ultrapassar.

Todavia, é importante esclarecer que a definição de emancipação, a nosso ver, imbrica-se com a percepção do homem como um ser natural e cultural, sem reduzir o sujeito ao ser físico, mas indicando sua dependência da natureza que lhe fornece a matéria-prima de sua sobrevivência material.

O sujeito, contudo, não é definido somente pela sua essência humana, animal, mas também pela sua historicidade cultural. Marx, nos Manuscritos de 1844, explica

que, na medida em que o homem se revela como um ser que padece, sofre como um ser apaixonado.

Esta paixão que faz o sujeito existir também o impulsiona a agir num determinado sentido: o do trabalho. Vemos, então, que o trabalho é uma forma especificamente humana de agir criativamente, criando e sendo criado, uma forma de o homem produzir sua própria humanização. O trabalho permitiu ao sujeito distanciar-se de sua animalidade, desenvolvendo capacidades que transformaram o que a natureza lhe deu em uma natureza socialmente humanizada. E a educação ampliada, integral, ominilateral, aumenta as possibilidades de o sujeito criativo, criador, por meio do trabalho como um princípio que educa, diferenciar-se dos outros seres da natureza, sem com ela romper.

Pode produzir suas particularidades, através do trabalho criativo, dentro de uma determinada historicidade, na qual a educação faz parte inseparável da transmissão do que conhece, que passa de geração para geração:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo a frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

Segundo Marx, “a história inteira é apenas uma transformação contínua da natureza humana”. (Marx, 1947, p. 115). O trabalho é a atividade que faz o intercâmbio material do homem com a natureza. Trata-se de uma necessidade humana, que por sua vez, passa, essencialmente, pela transmissão do conhecimento de gerações passadas às gerações futuras, uma atividade da qual o homem não pode prescindir.

Como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é a condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social (MARX, 1978, p. 143).

Marx assinala a especificidade da atividade vital realizada pelo homem, objeto de sua vontade e de sua consciência. Este caráter consciente do homem revela o único ser capaz de uma ação teleológica; o trabalho permite ao sujeito romper com a necessidade imediata, mas indo a busca da satisfação de outras necessidades. Para Marx, este é um processo que jamais cessa e que se apresenta como necessidades mediadas historicamente.

No entanto, o sujeito é capaz de produzir em sentido amplo, ou seja, ele reproduz não só a materialidade que o sustenta como também, a religião, a família, o Estado, a arte, etc. Ao produzir este mundo humanizado, produz e reproduz a si mesmo, transforma a realidade objetiva e molda a sua subjetividade.

O trabalho está na base do desenvolvimento da sensibilidade humana. Através do trabalho, o homem humanizou a natureza e se tornou cada vez mais sensível, assim percebemos que no trabalho que educa está a condição do sujeito se emancipar da sua condição de prisioneiro da exploração dos outros sujeitos sociais.

Nele se manifesta real e historicamente em cada forma particular de sociedade. A relação entre modos de produzir a vida, sobrevivência do capitalismo e papel do Estado e educação da sociedade se imbricam na formação de uma ideologia que imprime nas sociedades ideais de que sem uma educação, ou melhor, sem uma formação formal de nível universitário, não há possibilidade de existência neste mundo competitivo.

Sob a égide do capitalismo, as relações se tornam antagônicas. Nas não excludentes neste misto de contradições, os indivíduos sociais se formam como humanos dentro de mediações que são construídas, neste momento histórico, pelo Estado, via educação, que atravessam as políticas públicas – um mundo do trabalho que se instaura dentro de um Estado ampliado, que segundo Gramsci é o lócus no qual a sociedade política e civil se articula para alcançar seus ideais.

Para Frigotto, o campo da educação é “um tecido social e cultural onde as elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenes das práticas escravocratas, estamentais e oligárquicas” (Frigotto, 2003, p. 48).

A educação (...) apresenta-se historicamente como um campo de disputas hegemônicas. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos da escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2003, p. 25).

Meszaros (2005) vê no Estado uma articulação orgânica dentro de um sócio-metabolismo¹³, que faz da educação um ponto central da vida produtiva, por sua dimensão ideológica/cultural e, por consequência, também, o centro da reprodução das relações sociais, sejam das elites ou do resto da população, um campo de disputa

¹³ O sócio-metabolismo do capital é um conceito chave proposto por Istvan Meszaros em seu livro *Educação Para além do Capital* (2005). É uma expressão que designa o processo de acúmulo permanente do capital com repercussão em praticamente todas as esferas da vida humana e da natureza (p. 72).

ideológica.

O mesmo autor indica que só será possível superar a alienação com uma reestruturação das nossas condições de existência; não através da mera negação ou de uma reforma, mas por meio de uma revolução intelectual, na qual a educação tem papel fundamental para romper com a internalização do modelo social capitalista contemporâneo.

Se para Marx a sociabilidade não é exterior à realidade, e sim uma dimensão que lhe é essencial, independentemente da forma histórica em que se realize a atividade produtiva, seja sob um regime de colaboração ou de exploração, os homens sempre se apropriam dos seus trabalhos de forma independente, mesmo que o façam em sociedade. Esta produção que se manifesta dentro de uma sociabilidade começa sua formação na educação transmitida entre os sujeitos sociais.

Para Meszaros existe uma sociabilidade na tarefa da educação, que é possibilitar a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho”. Indica que dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-criadora, nenhuma das duas sendo viável sem a outra.

Mesmo tendo este alerta trazido pela perspectiva teórica, percebemos que não se pode esquecer que a educação tem papel fundamental e que sua reorganização é ponto crucial para a superação da sociedade moldada na forma de produção capitalista.

Mészáros (2005), ao tratar da educação, evidencia que este é um processo para toda a vida, e indica a possibilidade de se ter uma escola que forme para a cultura socialista; o que o autor nos quer dizer é que pode ser possível haver dentro da sociedade do capital nova forma de desenvolver o pensar. Formas estas que possibilitariam apreensões mais totais da realidade por parte de todo um caminho possível para uma cidadania não algemada pelos ditames da ideologia capitalista.

Já que o capital tem uma lógica irreformável e incorrigível - a lógica da exploração do homem sobre o homem -, todas as mudanças que ocorrem dentro do sistema educacional inserido no modelo capitalista de produção são para corrigir defeitos desta ordem social, e não para que esta seja superada.

Ao pensar a questão da importância da educação, e da força do trabalho como meio educativo, emancipador, Mészáros traz pensadores de diferentes linhas teóricas, indicando que só será possível uma emancipação social se desafiarmos as formas

atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas nas instituições escolares formais a favor do capital, nos dando pistas da sua proposta educativa.

Com base neste pensamento, vemos que o Estado neste caminho ao criar reformas educacionais através de políticas públicas, não está pensando em mudar a base estrutural deste modelo social, simplesmente esta organizando pontos de conflito dentro do modelo capitalista.

Nesta relação entre sujeito, trabalho e educação, temos uma sociabilidade que se revela eminentemente social, que só se produz em sociedade; formas sociais históricas que se definem pelas relações sociais de produção, mas que são mediadas pela educação, que oculta em si uma totalidade de determinações particulares.

Assim sendo, o papel da educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Ao possibilitar a todos os homens conhecimentos iguais e uma formação mais abrangente e para toda vida, irá permitir que se supere a ideologia defendida pelo sistema capitalista, que diferencia as classes sociais por saberes – estratificando os grupos sociais e gerando a ideia ilusória de que cada grupo social tem competências próprias, que lhes são propiciadas pelas condições econômicas, sociais, ou mesmo intelectuais; discriminando grupos sem lhes dar a oportunidade de testar suas competências, fazendo da educação uma forma de reprodução da ordem mercadológica existente.

A tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo. O conceito de ir para além do capital é inerentemente positivo. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que positivamente se sustente a si própria, sem nenhuma referência auto-justificante aos males do capitalismo. Deve ser este o caso dado que a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicionada por aquilo que ela nega, e, portanto permanece vulnerável em virtude dessas condicionalidades (MESZAROS, 2005, p. 61).

Por este caminho, reconhecemos que a educação possui um papel essencial na mediação entre o indivíduo social e a sociedade humana, pois esta é utilizada para se transmitirem os valores, as teorias e as práticas acumuladas pelas sociedades, necessárias para a produção e reprodução da vida social, como pode ser também, a via de transformação das consciências, através do comprometimento dos educadores com toda a sociedade, comprometimento que pode se expressar no momento das discussões dos projetos político-pedagógicos das universidades.

Assim, a educação apresenta seu caráter mediador da produção com base na dinâmica conexão entre as contradições da realidade e apresenta na tarefa dialética o papel de reconhecer as contradições e as mediações específicas que fazem parte da

construção e desconstrução contínua da totalidade – tarefa que perpassa todas as formas de educar e viver em sociedade.

A nosso ver, no capitalismo os conhecimentos e saberes transmitidos através da educação para garantir o processo de trabalho são saberes unilateralizados, que inculcam nos indivíduos sociais os valores dominantes, em particular as ideias que compõem a ideologia da classe dominante, formando indivíduos subordinados às necessidades da manutenção da sociedade do capital.

A ultrapassagem desta forma de ver o mundo é necessária para que se possa pensar em outra forma de sociedade. Perceber que o senso comum é uma adesão não pensada a valores e princípios de outros grupos, que nem sempre refletem o de que o seu grupo precisa, é uma forma de perceber a fragilidade destas frações de classe e do seu conformismo cego, baseado na crença, fragmentado, não crítico, conservador.

Neste sentido, vemos que as concepções de Gramsci (1978) de senso comum e bom senso seriam uma forma de compreender a necessidade histórica desta ultrapassagem, pois, para o autor, “não existe um único senso comum, pois ele é um produto e um devenir histórico”. O senso comum “não pode constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual” (p. 14). O autor complementa dizendo que “a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum” (ibid., p. 14).

O senso comum, a religião e o folclore são manifestações dos homens-massa¹⁴ que se expressam no cotidiano e que formam um conformismo imposto pela ideologia dominante, como também, por frações de classes com as quais os sujeitos convivem. Estas visões de mundo que as classes subalternas possuem são o resultado da naturalização de ideologias de outras épocas históricas.

Gramsci contrapõe o senso comum ao bom senso, o qual denomina de núcleo sadio:

Senso comum é um nome coletivo, como religião: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum, e, nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum. (1981, p.14). Este é o núcleo sadio do

¹⁴ Para Gramsci, o homem-massa é aquele que não possui consciência do significado de sua ação, assim não consegue avaliar criticamente sua participação no processo histórico; sua concepção de mundo reflete os padrões impostos pela classe dominante, entretanto existe nele uma ligação com sujeitos com os quais partilha as mesmas experiências, o que cria uma dificuldade de ser completamente absorvido pela concepção de mundo da classe dominante.

senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente (GRAMSCI, 1978, p. 160).

Este orienta que se deve procurar e desenvolver o bom senso para transformá-lo em consciência de classe. O bom senso é a elaboração coerente do saber e a explicitação das intenções conscientes dos indivíduos livres.

Por isso, a educação tem um papel fundamental, mas a educação que permita refletir e se apropriar dos pensamentos passados para pensar o futuro, criando uma postura crítica em relação a sua própria concepção de mundo, onde os sujeitos percebam que o pensar do senso comum é reflexo de um filosofar produzido pela realidade cotidiana, que precisa ser ultrapassado, pensado, para alçar o bom senso esclarecedor das reais condições de existência do grupo social.

Neste sentido, percebemos que a concepção de homem é um ponto fundamental para sua teoria, e o que este homem pode tornar-se, o que ele pode fazer para criar sua própria vida (Gramsci, 1978, p 38). Por ser sensível e dotado da capacidade de reagir, pode desenvolver interpretações e criar soluções. O homem comum procura contar com seu “bom senso”. Este conjunto de “conhecimentos” não científicos pode ser classificado como parte constitutiva do que chamamos de cultura popular.

Na visão de Gramsci (2004), a única forma de concretizar uma cultura diferente da que vivemos, sob os ditames do capitalismo, é libertando os homens do senso comum, do “bom senso” da cultura popular, de sua filosofia espontânea, indo além, em direção a outro tipo de bom senso, elaborado, crítico. Para o autor:

A elaboração de uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade, de grupos fanáticos filosóficos ou religiosos. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica; já as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer, ainda que atravessem muitas fases intermediárias nas quais a sua afirmação ocorre apenas em combinações mais ou menos bizarras e heteróclitas (2004, p. 111).

Desta forma, o processo para uma nova forma social precisa ser organizado nos moldes do conceito do trabalho como um princípio que educa e forma os indivíduos sociais para a vida - os emancipa -, no qual o ato pedagógico e o ato político estão articulados, possibilitam através da educação uma elevação da cultura.

A educação, sob este prisma, tem um papel fundamental na mediação entre o indivíduo social e a sociedade, tanto no que tange a transmissão da cultura, como no processo de acumulação teórica e prática da produção e reprodução da existência: uma

educação ampla, que ultrapasse a ideia de credencialismo¹⁵, indo além do valor que os indivíduos sociais imprimem ao diploma de bacharel.

Entretanto, o que vemos é a busca por um curso de nível superior, não somente pelo viés da empregabilidade, mas também como um diferencial que coloca o indivíduo social em uma determinada posição simbólica. A nosso ver, este outro olhar sobre o título de bacharel se vincula ao passado, a épocas de título de nobreza, títulos que davam honrarias, que expressavam a condição cultural e econômica dos sujeitos sociais - o poder.

A mercadorização da educação divulga a ideia de que os que têm a oportunidade de frequentar determinadas escolas ou cursos pré-vestibulares de qualidade são os que possuem maior condição de entrar em uma instituição de ensino superior do mesmo nível. Mesmo que isto esteja em um determinado nível de realidade, não isenta de perceber que a entrada no mundo do trabalho tem outras dimensões para além da titulação de nível superior, que passa pelas relações sociais pessoais de grupos e sujeitos sociais.

Atualmente, a crença de que a educação superior pode propiciar uma mobilidade social nos moldes de interesse do capital vem da concepção de que os cursos se tornam valor agregado à mercadoria, que é o trabalhador; ideia esta que veio dentro do bojo da teoria de capital humano, da década de 60 do século vinte. Embora essa ideologia dos méritos próprios seja forte e presente em diversos discursos sobre a sociedade moderna, vários estudos de mobilidade social mostram que as posições de classe e ocupacionais das pessoas têm uma forte determinação na origem de classe dos sujeitos.

Seguindo a lógica destes estudos, vamos discordar primeiro da teoria do capital humano, na qual agregar conhecimento ao capital pessoal do homem seria importante para ascender socialmente; segundo, discordamos da ideia do credencialismo, pela qual bastaria o indivíduo possuir diplomas, independente de ter ou não conhecimento para mudar sua posição social dentro da estrutura.

A nosso ver, ambas são frágeis, pois apesar de possuir títulos, ou mesmo conhecimentos, habilidades, competências, o que gera empregabilidade, num mundo de

¹⁵ Credencialismo é um conceito criado por Randall Collins, sociólogo norte-americano, para indicar a sobrevalorização do diploma em detrimento do conhecimento. Para Collins, vivemos numa sociedade credencialista, em que a educação cumpre apenas um papel formal de treinamento. Mais do que o conhecimento, queremos uma credencial pra o mercado de trabalho, um diploma; uma credencial é um passo importante para entrar no mercado de trabalho, mas é preciso também incorporar uma cultura que se identifique com a cultura desejada, esperada pelo empregador.

muitos sujeitos e poucos empregos, são, para além destes, as relações sociais na esfera da produção.

Mas isso não inibe o grande capital de se utilizar deste discurso, como também, utilizar da regulação estatal sobre economia, trabalho e educação.

Pois, para este sistema manter o caráter de exploração, precisa atender as demandas “micros”, para isto se apropria das vontades pessoais, utilizando-as para convencer os sujeitos e subordiná-los de forma consensual, através do convencimento de que se pode com o aumento do capital individual, seja por conhecimento ou credenciais, ter uma mobilidade social ascendente significativa, enevoando a dimensão social que existe nas relações de trabalho.

O ensino superior tem atuado na preparação de alunos especialistas – técnicos para um mundo do trabalho que exige uma constante especialização. Toda esta separação por cursos, especializações, acompanha a lógica da divisão do trabalho na sociedade capitalista, um espaço de lutas e contradições. Segundo Frigotto (1989), não é da natureza da escola e, por conseguinte da universidade “ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital” (Frigotto, 1989: 223).

A crítica de Frigotto se fundamenta no questionamento sobre haver uma centralidade do trabalho na vida humana, se o trabalho é fundamental para que os sujeitos possam viver, e, se a universidade hoje em dia é considerada, como o caminho para a sobrevivência financeira e social, esta passa a ter fundamental importância na vida de muitos alunos.

Para Kosik (1976), só se percebe o verdadeiro sentido e importância do trabalho na vida humana quando se constata que a filosofia materialista é fundamental para compreender a realidade humana, e que o trabalho em sua generalidade influencia na *psiqué*, no *habitus*, ou seja, no pensamento humano, que o coloca em determinadas relações sociais, que serão o caminho para o emprego.¹⁶

Neste ponto se insere o Prouni, como política pública de corte social, seletivo, que permite criar condições à concessão de bolsas, porém, deixa uma abertura para que

¹⁶ “O espanto que se tem ao constatar que desde os tempos de Marx a problemática do trabalho não se desenvolveu filosoficamente só assume o seu verdadeiro sentido depois de se ter chegado à constatação de que a filosofia materialista é também a última – vale dizer, não ultrapassada historicamente – ontologia do homem. O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especialidade.” (Kosik, 1976, p. 179-180)

os fatores de concessão sejam alterados a qualquer momento, de acordo com a vontade política do grupo dominante.

A requisição pelo mercado de uma força de trabalho mais qualificada e interessada em responder às qualificações que vão sendo forjadas, desenvolvendo novas competências exigidas para a vida na sociedade contemporânea é um elemento que permeia a proposição das políticas de educação nos dias atuais, e o Prouni se insere dentro desta lógica.

Na solicitação do cumprimento de novas funções, tendo trabalhadores que encontrem resolução de questões surgidas no cotidiano, com disposição para aprender sempre, aliada a um novo padrão comportamental, que forje uma força de trabalho mais cooperativa, comunicativa e autônoma. São aspectos que se combinam com a ampliação da escolaridade e com a força simbólica do título de nível superior, como o nome mesmo diz – superior –, acima dos demais títulos.

Já foi rebatida por Frigotto tal perspectiva de que a qualificação seria a porta de inclusão para o mercado de trabalho, frente à ideia de que os excluídos do sistema do capital devem fazer do investimento no capital humano uma garantia de melhores empregos, mobilidade e ascensão social.

Hoje, a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da ‘empregabilidade’, [pois] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar ‘requalificação’ e ‘reconversão profissional’ para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência (FRIGOTTO, 2002, p.15).

Para Frigotto, não existe uma relação imediata entre educação e entrada no mundo do trabalho. Para o autor, não é da natureza da escola ser capitalista, mas como o modo de produção social da existência é predominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por outro lado, a prática educativa pode articular os interesses da classe trabalhadora; aí estaria o salto para uma educação a caminho da emancipação humana.

Marx, ao distinguir o conceito de emancipação humana da emancipação política, estabelece que a emancipação política se configurou a partir da superação da sociabilidade feudal, onde o modo de produção estabelecia uma desigualdade tanto jurídica como política clara entre as classes sociais. Marx ressalta que. “ao emancipar-se politicamente, o homem emancipa-se de modo oblíquo, por meio de um intermediário, por mais necessário que tal intermediário seja” (1989, p. 11).

Esta emancipação política, por meio de intermediários, não eliminou as desigualdades sociais, porque, apesar de no Estado o sujeito encontrar a sua natureza genérica, diferente da sua vida material singular, não alcançou o seu pleno desenvolvimento, apesar ter vida política e vida espiritual. O sujeito age de formas diferentes; na vida na comunidade política, como um ser comunitário e na sociedade civil, como um ser individual, tratando os outros como meios a serem explorados.¹⁷

E o que se precisa é de uma emancipação ampla,

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 1989, p.30).

Ao buscar em Marx a concepção de que a emancipação política é fundamental, percebemos como o autor indica que esta não é suficiente para a emancipação humana; que existe a necessidade de uma revolução social que altere as estruturas sociais.

Neste mesmo sentido, Mézàros (2002) aponta que “a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da interiorização capitalista” (p. 272-273), que precisa ser alterado, indo no sentido de uma educação socialista, formadora de sujeitos sociais críticos, conscientes de sua realidade social e de seu papel nesta sociedade que se complexifica e contribui para a ilusão de igualdade, quando de fato caminha em sentido inverso, aumentando as desigualdades.

A “integração orgânica” residente entre aparelhos estatais e estabelecimentos privados torna, portanto, explícita a subordinação do Estado aos princípios capitalistas nas instâncias política e econômica. Enquanto o trabalhador estiver separado do intelectual, como um ser que não pensa, será considerado um humano de segunda linha.

Desta forma, esta integração orgânica propicia as instituições do sistema escolar deixarem sua “marca social” que é “dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função

¹⁷ “Estado político aperfeiçoado é por natureza a vida genérica do homem, em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos da vida egoísta continuam a existir na sociedade civil, fora da esfera política, como propriedade da sociedade civil. Onde o Estado político alcançou o pleno desenvolvimento, o homem leva uma dupla existência – celeste e terrestre, não só no pensamento, na consciência, mas também na realidade, na vida. Vive na comunidade política, em cujo seio é considerado como ser comunitário, e na sociedade civil, onde age como simples indivíduo privado, tratando os outros homens como meios, degradando-se a si mesmo em puro meio e tornando-se joguete de poderes estranhos.” (MARX, 1989, p.12-13)

tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2001, p. 49), e colabora para que a escola (e incluímos a universidade) trabalhe no sentido de reproduzir educacionalmente interesses de classe.

Gramsci coloca que para se destruir esta marca seria necessária

criar um tipo único de escola preparatória (primária – média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem o dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O estudo não seria algo realizado sem um comprometimento, mas um “trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um habito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento”. (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Percebe-se, em Gramsci, a preocupação com a capacidade da escola, por conseguinte da universidade, de levar aos sujeitos das diferentes frações de classe a uma condição de esclarecimento de seus direitos e deveres que os permita alçar condições de diferentes compreensões do mundo social em que vivem. Caminhando no sentido de construir uma consciência homogênea e autônoma, educando os sujeitos para pensar de forma clara, e ultrapassar uma visão de impossibilidade.

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar à organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 2001, p. 40).

O pensamento de Gramsci busca compreender, no sistema escolar, a forma burocrática e distante da compreensão orgânica, que para o autor é fundamental para o entendimento do homem no mundo. Na visão do autor, o sistema escolar, além de contribuir para a superação das visões folclorísticas, mágicas e religiosas, que não são apropriadas para o mundo industrial, também poderá influenciar nas noções de direitos e deveres dos alunos, contribuindo para a organização da vida humana. Gramsci alerta que o sistema escolar:

cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou e 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 (2001, p. 43).

O autor não nega a condição da escola de reproduzir a existência humana, tanto no âmbito da produção, como no da reprodução social, mas procura olhar o sistema escolar como um conjunto de instituições que desde a escola básica deve procurar construir sujeitos capazes de pensar e refletir sobre os determinantes de seu destino.

Ao conceituar a “escola unitária”, em seu texto *Observações sobre a escola: para a Investigação do Princípio Educativo*, Gramsci inicia uma discussão sobre os dois elementos que considera necessários para a formação de uma escola unitária, que introduziria os cidadãos na vida estatal e na sociedade civil:

Nas escolas primárias, dois elementos se prestavam a educação e a formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam introduzir a criança na *societas rerum* e os direitos e deveres na vida estatal e na sociedade civil (op. cit., p 42).

As primeiras noções introduziriam o aluno no mundo da realidade natural e material do homem; as segundas noções permitiram aos alunos participar da vida estatal e da sociedade civil, introduzindo-os, desta forma, no mundo do trabalho, “da atividade teórico-prática”, mundo da transformação da natureza.

Assim, ambas teriam como objetivo transformar as visões folclóricas e individualistas dos homens, possibilitando uma inserção no mundo do trabalho com uma percepção de vida diferente do mecanicismo do aprendizado voltado somente para a reprodução da sociedade, dentro da formação técnica útil ao capitalismo.

O "princípio educativo da escola unitária" ultrapassa a escola como instituição e se relaciona com a luta pela igualdade social, tendo como perspectiva a superação das divisões de classe.

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “civilização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo do discente e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Como Gramsci não coloca a necessidade de primeiro se destruir o capitalismo para depois se pensar numa educação transformadora para os trabalhadores, como em seu pensamento a educação está intimamente ligada à transformação da humanidade, vemos que este princípio educativo para ele é um processo de construção dialético, pois dentro dele coexistem a educação como reprodução e e a mesma como possibilidade de

emancipação, por conseguinte a manutenção e destruição do capitalismo.

Consequentemente, o sistema de ensino cumpriria seu papel de construir a cidadania através do domínio das leis naturais e sociais, efetivando o que o autor chama de “princípio educativo”, que a seu ver seria a base para fundar uma sociedade construída sobre o conceito de trabalho. O “princípio educativo da escola unitária” ultrapassaria o sistema de ensino, a escola, ou a universidade, e se relacionaria com a luta pela igualdade social, tendo como perspectiva a superação das divisões de classe.

Em seu pensamento, a educação tem um compromisso com a transformação da sociedade, com a instituição escolar – esta que, apesar de produzir um conformismo e uma adesão ao modelo vigente, é a instituição que possui condições de trazer pensamentos que contribuam para a elevação cultural das massas.

Para Gramsci é possível superar este conformismo na medida em que as classes subalternas, ao se apossarem dos códigos das classes dominantes, aprendam a manipulá-las contra esta mesma ordem. As massas instruídas poderão utilizar os instrumentos que lhes são impostos invertendo seu uso, transformando-os em armas para lutar contra a opressão dos dominantes.

Assim, buscar a omnilateralidade¹⁸, a politecnicidade¹⁹ que forma o todo, seria ir de encontro à concepção de homem integral de Gramsci, uma saída para acabar com a sociedade que fraciona o saber e divide as pessoas pela forma como entram no mundo do trabalho, ou seja, “pelas mãos ou pela cabeça”.

Portanto, é importante registrar o que Frigotto (2006) indica sobre isso:

A educação é (e é à educação escolar que me refiro) mais como um espaço da infância e da juventude, e da vida adulta também, como direito, onde ali se produzem e se reproduzem conhecimentos, valores, símbolos, atitudes (FRIGOTTO, 2006, p. 20).

Assim, na medida em que lidamos não só com as necessidades materiais da produção e reprodução, mas também, com as necessidades do espírito, com emoções.

¹⁸ Gramsci argumenta sobre a necessidade de uma escola para a classe operária, com a visão de formar geral e integralmente o homem - “uma escola desinteressada, uma escola humanística, em suma, como a pretendiam os antigos e os homens mais recentes do Renascimento” (2004, p. 28), e sugere o trabalho autônomo dos alunos, diminuído o individualismo ao estimular o trabalho em grupo. Indica que o princípio da educação “centrava-se essencialmente nesse objetivo da formação de homens harmoniosamente, totalmente, omnilateralmente, desenvolvidos” (Idem, p. 99).

¹⁹ Saviani pensa a politecnicidade como um processo necessário para superar a dicotomia de trabalho manual e intelectual, entre formação profissional e instrução geral. “Na sociedade capitalista a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converge em força produtiva e, portanto, em meios de produção” (1987, p. 13), e continua: “A ideia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho em nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento” (idem, p. 19).

Percebemos que a vida acaba sendo afetada. O que pretendemos dizer com estas palavras é que a instituição privada de ensino superior com sua elite suscita uma relação de força entre os sujeitos que ali transitam.

Assim, uma educação com um olhar crítico, sendo reconhecida como um direito humano fundamental, é um passo à frente neste processo. E “apenas a mais vasta concepção de educação nos pode ajudar a insistir no objetivo de uma mudança verdadeiramente radical proporcionando alavancas que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2004, p. 48).

Desta forma, a universidade, que é uma instituição que deveria exercer o papel de fomentador da construção crítica, oferecendo subsídio para a construção de valores necessários às diversas dimensões da vida e fazer frente aos desafios da vida social, muitas vezes exerce o papel de mantenedora das desigualdades sociais, reforçando as diferenças sociais, econômicas e culturais.

Gaudêncio Frigotto (1998) assinala que

A educação tomada tanto no seu sentido amplo dos processos pedagógicos que se desenvolvem no bojo das relações sociais quanto a que se efetiva em instituições, tem inter – relações fortes com o conjunto das práticas sociais. A escola, então, não pode ser confundida com partido político, sindicato ou associação, embora sua prática esteja profundamente articulada com as dimensões políticas tanto no âmbito da sociedade política quanto, e principalmente, no âmbito da sociedade civil. A educação que se dá na escola se inscreve, pois, no plano das forças que constituem e desenvolvem, mantêm ou rompem com as classes ou frações de classe (p. 59).

Nesta perspectiva, entendemos que as instituições escolares, incluindo as de ensino superior, podem e devem ser um espaço de construção de relações sociais emancipatórias, dependendo da formação que tanto educadores quanto educandos estejam recebendo e ainda a qual projeto político eles estejam vinculados.

Mészáros aponta para a necessidade de uma educação com um princípio educativo fundado no trabalho; vê a possibilidade da emancipação humana aberta no curso do desenvolvimento histórico, situando a educação como um instrumento ideal da emancipação humana universal, a partir da qual a liberdade humana se torne genuína, isto é, na vida real e a partir da qual podem se desenvolver homens omnilaterais, e não mais homens unilateralizados pela divisão capitalista do trabalho.

Sabemos que negociações entre membros da sociedade são mediadas por crenças, valores, opiniões, mas também sabemos que para o humano todas as negociações são possíveis desde que se queira que elas aconteçam.

Formar redes, ou seja, se socializar, é uma capacidade que os homens sempre tiveram. Porém esta socialização ocorre de formas diferentes em cada sociedade, e

diferenciadas em cada momento da história da humanidade, mas sempre existiu – como também, os capitais, fossem eles objetivos ou subjetivos, fossem claros ou opacos, mas sempre existiram para colaborar na transformação da vida dos indivíduos sociais.

Entendemos que um aspecto importante a ser considerado no sistema educacional é que este se transforma em ferramenta, em instrumento potencializador do processo produtivo no capitalismo. E que uma perspectiva de mudança implica a transformação da escola em um espaço para se pensarem criticamente as contradições sociais impostas pelo capitalismo.

Neste sentido, a educação e a emancipação não devem ser pensadas isoladamente, mas articuladas, com a finalidade de formar sujeitos que possam ter uma ação permanente e livre.

3.1. Educação superior: formando para o trabalho

A escola, mediante o que ensina, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria e 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 (GRAMSCI, 1995, p. 130).

A universidade é por essência um lugar de construção do saber. No Brasil, apesar da breve existência, tem procurado responder as necessidades da sociedade, inclusive nestes últimos anos facultando o acesso de públicos tradicionalmente excluídos.

Contudo, precisa se ampliar, se tornando uma universidade de massa, um espaço de cidadania e divulgação dos conhecimentos. A universidade assumindo seu papel de sujeito social deve trazer para a sociedade a condição de ultrapassar as incertezas que a rondam.

A história da educação superior no Brasil vem assumindo diferentes funções na formação dos indivíduos. Seus avanços e retrocessos, suas inúmeras formas e desafios foram impulsionados pelos diferentes momentos históricos, econômicos e sociais de nossa sociedade, um Brasil que deixou de ser colônia, oficialmente, há aproximadamente 120 anos e que caminha na direção da universalização do acesso em diferentes níveis educacionais.

Cunha (2000) e Fávero (2006), nos estudos sobre a história das universidades no Brasil, observam que os impasses vividos pelas nossas universidades indicam a necessidade de refletir sobre a sua história, reportando ao passado, para entender a realidade atual, visto que o nascer das universidades no Brasil tinha a finalidade de atender a uma minoria, sem que fosse pensado no caráter mais amplo que a mesma deveria ter.

Pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (FÁVERO, 2006, p. 3).

A universidade como uma manifestação concreta da cultura de um povo não pode se entendida, como coloca Gramsci, de forma abstrata e desvinculada da realidade, nem mesmo pode ser vista como um local em que os sujeitos passam a aprender saberes e saem sem alterar, em nada, sua realidade e a realidade do espaço institucional.

Portanto, a universidade é resultado de um processo de criação histórico, espiritual, e não da natureza. Um espaço para a tomada de consciência, social e histórica, para a construção de si próprio e dos outros, onde a cultura passa a ser pensada como consciência de si própria, do contexto social no qual se está inserido, da sua realidade histórica.

A história da criação da universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização; seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 2006, p.3), dando a estes um valor distinto do valor dos que ocorriam em terras brasileiras, diferenciando, assim, através do local de realização dos cursos, os sujeitos neles formados.

Segundo a autora, as universidades nascem sob a forma de faculdades isoladas, como a de Medicina da Bahia, por exemplo, voltadas para atender a formação de um grupo de estudantes ligados à elite da terra. Destaca que não havia grande interesse em se criar cursos superiores no Brasil devido à Coroa Portuguesa ter interesse em controlar o que aqui se estudava.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (ibidem, p. 3).

No Brasil, este desinteresse pelo crescimento da instituição universidade público, além de ter um viés de controle do Estado sobre quem poderia acessar o conhecimento, aponta também para uma luta pelo controle econômico destas instituições.

Para o professor Luiz Antonio Cunha (2004), no Brasil, o ensino superior que no Império era estatal e controlado pela Coroa Portuguesa vai à República ser alvo do mercado. Cunha, em seu trabalho sobre o “Desenvolvimento desigual e combinado do ensino Superior no Brasil”, relata que havia uma crítica à condição pública da universidade na época da proclamação da república, pois nesta época a intenção era de se constituir uma elite dentro da elite, gerando uma diferenciação que ainda hoje vemos refletida no cotidiano das universidades.

Todo o ensino superior brasileiro era, no Império, estatal e centralmente controlado. Ao adaptar o formato do Estado à federação dos poderes regionais, a República quebrou esse padrão. Para isso foi importante o ideário positivista, que preferia o ensino superior *deixado ao livre jogo do mercado*, enquanto a “doutrina” estivesse em elaboração pela “classe espiritual”. Mas a força detida no Estado pelos profissionais (médicos, engenheiros e advogados) fez com que as instituições de ensino superior herdadas do Império permanecessem estatais. Paralelamente, os positivistas (Benjamim Constant à frente) inventaram o modelo brasileiro de credenciamento, até hoje em vigor, em linhas gerais (CUNHA, 2004, p. 800).

Apesar de nas nossas universidades observarmos uma conduta patrimonialista, na qual os cursos superiores públicos seriam a garantia do acesso e do título de bacharel aos filhos das elites, com a instauração da República, a batalha pelo credenciamento de instituições privadas cresce, visto ser este um mercado em crescimento – o que leva em 18 de março de 1915 a instituir-se o Exame Vestibular, através do Decreto nº 11530.

A Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: "O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (FAVERO, 2006, p. 5).

Esta multiplicação das instituições que, segundo Cunha (2004), à época foi chamada por Lima Barreto de “academias elétricas”, levou a uma desvalorização “econômica e simbólica do diploma (que) levou à criação dos exames vestibulares, em 1911, medida esta seguida de outras com o mesmo teor contenedor, que culminaram

em 1925, com a adoção do critério de *numerus clausus* para o ingresso”. (CUNHA, 2004, p. 801).

Cunha continua sua análise da educação superior informando que a Era Vargas foi “pródiga” para o setor privado, começando neste período a “imunidade fiscal para instituições educacionais privadas, em todos os níveis”, período no qual, também foi reconhecida a primeira universidade privada, a Católica do Rio de Janeiro.

O governo varguista, ao controlar as instituições de ensino, no período da República Populista, que foi de 1946 a 1964, mostrava sua ambiguidade, quando ao mesmo tempo em que federalizava faculdades existentes, permitia abertura de tantas outras.

Ainda, segundo Cunha (2004), os governos militares radicalizaram estas ambiguidades:

As universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente; os campus universitários foram edificados, com laboratórios e facilidades inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas expandiram suas atividades. Em contrapartida, as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação – CFE, propiciaram novo surto de expansão (p. 801).

Vemos em ambos a indicação de que a questão da relação público/privado nas instituições de ensino superior no Brasil não é algo novo, faz parte de nossa sociabilidade histórica.

Assim, o consenso que se desenvolve e que leva à articulação da sociedade civil e sociedade política permite que se configure a legitimidade da hegemonia de um grupo frente ao outro.

Este conjunto vinculado a interesses privados tem no Estado brasileiro forte ressonância, levando-o a acompanhar as desregulações que estavam ocorrendo no mundo, gerando, dentro do Brasil, uma liberação da economia, usando o discurso de que um Estado inchado pelas despesas com os gastos sociais estaria prejudicando o desenvolvimento econômico e social (Dourado, 2002, p. 237).

Possibilitando-se, assim, a liberação da economia, a privatização da esfera pública. Difundi-se, assim, a ideia de que a privatização de parte das funções do Estado seria necessária para a manutenção de um Estado economicamente forte.

Os anos 80 marcam o início do processo de redemocratização do país, após quase duas décadas de Ditadura Militar. O então modelo adotado pelo país, altamente centralizador e concentrador de renda, agrava as questões sociais levando a população a

organizar-se e a fazer pressão, exigindo que o Estado reconhecesse a crise e a necessidade de mudar.

No Brasil foi adotada a versão defendida pelo Banco Mundial e pelo FMI como alternativa para vencer a crise fiscal da América Latina, pela qual se busca a racionalização dos gastos através de práticas seletivas, focalistas, optando por uma prática não democrática, já que privatiza e exclui, negando preceitos importantes de universalidade conquistados no Brasil em 1988.

A aceitação por parte dos estados destas diretrizes nas duas últimas décadas do século XX, que tiveram alguns eixos fundamentais como a descentralização do poder político através da privatização do Estado, na busca de um Estado interventor mínimo, acompanhado de uma política de ajuste fiscal, que, segundo o programa de ajuste do Governo Federal, vem como

parte integrante do contrato de assunção e renegociação da dívida ao amparo da já mencionada lei e consiste num documento por meio do qual um Estado se propõe a adotar ações que possibilitem alcançar metas ou compromissos que visa, “mudar procedimentos administrativos e estabelecer mecanismos que possibilitem superar as limitações objetivas para a realização de políticas públicas sem deixar de observar a necessária disciplina fiscal (BRASIL, 1997).

Levou-nos a um progressivo processo de privatização dos serviços públicos. Como consequência, uma diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis, incluindo a educação superior.

Se até a década de 1990 as instituições particulares tinham o benefício da imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio, a partir de então passaram a ter uma classificação que as separava em particulares que visavam ao lucro e as que se colocavam como sem fins lucrativos – seriam as confessionais, comunitárias e filantrópicas.

As com fins lucrativos deixaram de se beneficiar diretamente dos recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto as sem fins lucrativos permaneceram com ambos os benefícios. Esta mudança gerou um aumento nos impostos da união, mas também gerou uma crise nas universidades privadas.

Almeida Carvalho argumenta que

a medida sofreu severas críticas das associações de classe que defendem os interesses privados. Até então, todos os estabelecimentos usufruíram imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. A partir deste momento, as instituições passaram a ser classificadas em privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). A mudança legislativa permitiu ampliar a arrecadação da União e dos municípios, mas reduziu, de forma significativa, a rentabilidade de grande parte dos estabelecimentos privados de ensino superior, que deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, como

previa o artigo 213 da Constituição Federal de 1988 (ALMEIDA CARVALHO, 2006, p. 985).

A transferência de recursos públicos para as IES privadas²⁰ através da isenção de impostos e da contribuição previdenciária inclui também subvenções, como bolsas de estudo e crédito educativo – transferências indiretas. Assim o apoio às Instituições de Ensino Superior Privadas tem se concretizado pelo financiamento público direto e indireto.

Nesta linha de raciocínio, as Intituições de Ensino Superior, categorizadas como particulares filantrópicas buscaram uma diferenciação (Cunha, 2000, p.47), tanto na aproximação com a fração de classe dominante, quanto também no atendimento pontual das classes subalternas. Assim permite-se pensar que a questão da parceria do governo com as IES privadas não é algo que está inscrito, somente, na história recente do Brasil.

Conforme Cunha (2000),

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, resultante de projeto patrocinado pelo governo, foi pródiga para com a expansão privatista” (...); as políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB e do Plano Nacional de Educação – PNE, colocam-se como passo decisivo nessas mudanças (p. 802-803).

Neste mesmo sentido, Sguissardi (2000) avalia que a nossa atenção deva estar voltada para cada novo documento emitido pelo Banco Mundial, so quais deveriam merecer de nossa parte um estudo para melhor compreendê-los, como também compreender o que, devido a eles, acaba ocorrendo em nosso país.

O autor faz uma análise das determinações conservadoras do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, determinações estas que dão indicações para a formulação de políticas voltadas para o ensino superior, no qual se coloca a importância para o desenvolvimento econômico e social, mostrando que no documento de 1994, *La Enseñanza Superior – lãs lecciones derivadas de la Experiência*, indica, na terceira orientação, que a “redefinição da função do governo no ensino superior sugere profundas mudanças na relação do governo com as IES, que devem contar com a maior participação da iniciativa privada”. (SGUISSARDI, 2000, p. 7).

²⁰ Entende-se por IES privadas todas as que não são de propriedade do poder público e que, como privadas, têm objetivos empresariais, ou seja, a obtenção de lucro. Nestas temos as que se dizem confessionais, comunitárias e filantrópicas, que alegam não ter fins lucrativos. Estas se distinguem pela forma como se configuram na figura de direito, ou organizações sociais, ou de direito privado.

Segundo o autor, as mudanças nas estruturas das políticas públicas de educação para o ensino superior no Brasil foram baseadas em orientações externas, de natureza econômica, buscando uma construção de políticas orientadas para as exigências do trabalho flexível de caráter utilitarista. Em sua análise, apesar da saída do governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula mantém o projeto internacional para o ensino superior no Brasil.

Na mesma linha de pensamento, Regina Maria Michelotto, em seu artigo “A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula”, faz uma análise deste período, comentando que

A constituição de um sistema diferenciado, composto por instituições que têm diferentes fins, mostra-se em condições para responder às necessidades do contingente variado de estudantes e do desenvolvimento dos países, em função das (sempre novas) demandas de maior diversificação profissional provenientes do mundo do trabalho; afinal, a flexibilidade é tida como um dos requisitos da eficácia e permite a adaptação rápida às mudanças (2006, p.188).

Esta indicação de que diferentes políticas educacionais surgem como necessárias para atender as determinações internacionais vamos encontrar na justificativa do projeto de lei do Prouni, onde sua política aparece como um “esforço de mudança de rumos, criando uma nova relação entre o setor público e privado” (Projeto de Lei nº 3.582, MEC, p. 2).

As propostas de “expansão” não se limitaram, porém, às criações de novas universidades públicas e novos “campi”, a partir do mesmo modelo de estrutura organizacional que já se mostrou inadequado em função das novas demandas, mas incluem também a ampliação do acesso nas instituições privadas por meio do PROUNI. Mediante renúncia fiscal, as instituições privadas oferecem bolsas para alunos carentes. Vários autores têm se dedicado a analisar o PROUNI como perspectiva de ampliação do acesso à educação superior e, portanto, como um instrumento de democratização da educação superior. Mas, as análises invariavelmente questionam a sua eficiência como política pública, pois a sua concepção é pouco consistente no que tange à permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização (Michelotto, 2006, p. 194).

É nesta lógica de expansão do ensino superior no Brasil, analisada pelos autores, que colocam como uma das dimensões para a ampliação deste nível educacional as diretrizes internacionais, que vai se dividir os olhares sobre o que é melhor ou não para o país: uma ampliação do ensino superior público ou uma ampliação agregando o privado ao público, através de políticas públicas. Neste contexto de discussões surge o Prouni como uma mão invisível e sua renúncia fiscal, atuando diretamente nas IES privadas.

No Brasil atualmente, segundo o Site do INEP, existem cinco formas principais de acesso ao ensino superior no Brasil; são elas: Vestibular, ENEM, Avaliação Seriada

no Ensino Médio, Teste/Prova/Avaliação de Conhecimentos, Avaliação de dados pessoais/profissionais, Entrevista, Exame curricular/do histórico escolar. (INEP – Portal SIEDSup.2008)

Outra forma de acesso é o programa que vamos estudar, o Prouni – Programa Universidade para Todos, que, segundo o site do Governo Federal, é um programa de concessão de bolsas de estudos em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, para alunos que não possuem diploma de curso superior e que cursaram o ensino médio em escolas da rede pública, ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, e professores da rede básica de ensino.

Esta formação escolhida para o Prouni tem, a nosso ver, quatro eixos de ação que vão colaborar para a legitimação do programa junto à população pauperizada em termos de trabalho, que são: primeiro *a perspectiva focalizadora do programa*, segundo que esta vem acompanhada do *discurso de que a ação fundamental do programa tem uma natureza afirmativa*; por conseguinte uma *ação afirmativa*, em terceiro vemos que esta fundada na ideologia das políticas compensatórias e, por último, mas não menos importante, *uma prática privatista*.

Neste modelo de gestão de Estado se insere o Prouni como política focalizada e compensatória, como uma prática privatista, aliada ao discurso da ação afirmativa, na qual se proporcionam condições aos estudantes carentes de acesso ao ensino superior privado, por meio da oferta de bolsas de estudo, tendo como foco de atuação o segmento das camadas populares.

A estratégia de focalizar na ação determinados grupos cria a ideia de que, proporcionando a grupos com acessos desiguais as mesmas oportunidades, traz-se para estes grupos desiguais, certa igualdade, gerando a ilusão da igualdade de direitos.

Partindo desta ficção de igualdade de direitos no plano legal, a abstração é para Mézàaros (2003), como também para Marx (1978), contradição que está na estrutura social, porque quando se prega a liberdade de direitos, ou neste caso, o direito protegido, que pode se dar através de um programa como o do Prouni, cria uma ilusão de igualdade, que não existe no cotidiano, encobrindo as reais desigualdades de direito ao acesso a uma escolarização universal.

Mézáros (2003) trabalha a questão dos direitos quando aborda como as teorias burguesas defendem de maneira abstrata os “direitos do homem”, gerando uma alienação que invalida os próprios direitos.

Ao apontar para o direito a educação no viés da ampliação da escolaridade em nível superior, a política focalizada pretende atender, também, às solicitações de uma inserção profissional mais qualificada. Contudo, essas ações focalizadas no ensino superior se dão em um momento em que os desafios da educação básica persistem.

Assim, é fundamental entender a questão da motivação que imprime uma demanda pelo ensino superior advinda de determinados grupos quando temos uma política educacional orientada pela lógica da demanda de um mercado que só aceita “comprar” determinados tipos de indivíduos sociais.

Neste sentido, as políticas focalistas têm, em sua natureza, uma lógica de orientação que se pauta na pontualidade das ofertas a determinados grupos sociais como uma política compensatória pelos desmandos de nosso passado, ultrapassando e desvirtuando a ideia de democratização do ensino, que, no caso, seria a universalidade do acesso a educação superior. Nesse contexto, questiona-se o princípio da igualdade de oportunidades que pautou a expansão da escola pública, mas que favoreceu a determinados grupos econômicos, sociais e culturais.

Uma das ideias da reforma universitária em processo é a democratização do acesso, entre outras medidas, por meio de ações chamadas de ações afirmativas, sejam por seu caráter racial, social ou de ambos.

Segundo Carlos Alberto Medeiros (2005), a expressão “ação afirmativa” foi empregada pela primeira vez nos Estados Unidos da América, na década de 1960, pelo então presidente John F. Kennedy. Surgiu da percepção de que a lei não era suficiente para assegurar o igual acesso aos diferentes grupos sociais, como também, gerar ao longo dos tempos uma mudança social que alterasse a estrutura da sociedade, subtraindo do imaginário da coletividade a ideia de que existem grupos superiores a outros.

Para Medeiros (2005), atualmente no Brasil, as chamadas políticas de ação afirmativa ganharam destaque devido “aos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário influenciaram fortemente na adoção de ações afirmativas, entre eles a Convenção 111 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, que o Brasil ratificou em 1964”. (MEDEIROS, 2005, p.136)

Mas, somente nas últimas décadas do século XX é que começaram a surgir por parte do governo ações e políticas com vistas a cumprir o que foi ratificado na década de 1960. Segundo Medeiros o “gatilho” se deu quando a CUT, em 1992 “enviou à OIT uma reclamação formal denunciando o descumprimento, tendo por base um documento

elaborado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT” (MEDEIROS, 2005, p. 136).

Um dos pressupostos para que a ação afirmativa se realize é a justiça compensatória, que sustenta a necessidade de sociedades desiguais adotarem políticas para grupos excluídos do sistema social vigente, ou seja, “por um longo tempo adotarem políticas de subjugação de um ou vários grupos ou categorias por outras de corrigir os efeitos da discriminação passada” (Gomes, 2001, p. 62).

Criando na população uma expectativa de que a busca de um desenvolvimento pessoal e social via educação, no qual a graduação é vista como uma credencial de conhecimento seja o passaporte para a condição de uma vida melhor, o que faz o aluno optar por uma IES de qualquer qualidade de ensino, mesmo que esta não articule o ensino com qualquer outra demanda que permita um crescimento deste aluno e da ciência como um todo.

Utilizando o discurso da escassez de vagas no ensino superior, o Prouni vem aprofundar uma relação entre o público e o privado que há muito existe no Estado brasileiro, fazendo com que os intelectuais neoliberais colocassem a educação em um novo patamar, como ponto imprescindível para o desenvolvimento da sociedade.

É dentro desta lógica capitalista, privatista, que o Prouni se insere como uma política pública de corte social, administrada por entidades privadas, a fim de fornecer uma educação que atenda às expectativas do mercado consumidor de mão-de-obra. Pautado na política de ajuste do Governo Federal, garante-se o mínimo ao que não pode pagar, deixando ao mercado, ao setor privado, atender aos cidadãos consumidores, no caso do Prouni. Assim deixam-se as instituições públicas de ensino superior aos alunos que puderam ter acesso a uma educação básica “forte”, deixando aos outros alunos instituições que podem ter ou não um compromisso educacional com seu alunado.

Forjado no discurso de um Estado inchado pelas despesas com os gastos sociais estaria prejudicando o desenvolvimento econômico e social. (Dourado, 2002, p. 237), caminha-se para a privatização da educação superior. Este olhar conduz nossas ideias a uma leitura da realidade social, de forma que busquemos compreender como estes acordos e laços que se constroem entre Estados, organismos internacionais, empresas públicas e o capitalismo, seja ele nacional ou internacional, reflete diretamente nas ações das instituições universitárias no Brasil, sejam elas públicas ou privadas.

Kosik (1979) analisa que, na sociedade capitalista, embasada no regime de acumulação do capital – determinado pela propriedade privada e absorção da mais-valia

– a aparência do fenômeno pode ser facilmente identificada neste concreto. Contudo, vemos que se precisa de atenção, já que somente a apreensão da essência do fenômeno garante o fim da alienação.

Ainda pensando sobre a formação da educação superior no Brasil, notamos que as indicações de Cunha (2000) acerca da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi resultante de projeto patrocinado pelo governo, e pródiga para com a expansão privatista” (p. 802), vêm servir de referencial para compreender a essência que procura se mascarar, para não ser reconhecida.

Segundo Michelotto (2006), a análise deste período, indica que

A constituição de um sistema diferenciado, composto por instituições que têm diferentes fins, mostra-se em condições para responder às necessidades do contingente variado de estudantes e do desenvolvimento dos países, em função das (sempre novas) demandas de maior diversificação profissional provenientes do mundo do trabalho; afinal, a flexibilidade é tida como um dos requisitos da eficácia e permite a adaptação rápida às mudanças (MICHELOTTO, 2006, p. 188).

Esta discussão tem acompanhado a trajetória das políticas para a educação no Brasil, na qual a demanda por mão-de-obra especializada, atrelada à inflação de pessoas procurando empregos, acabou-se acreditando ser os programas de acesso à educação superior uma saída possível, seja para dar alento aos trabalhadores, para gerar uma tranquilidade social, e de alguma forma, para alguns, certa mobilidade social, desconsiderando a necessária qualidade de ensino que precisa estar atrelada a formação de nível superior.

O que vemos, é que entre o censo de 2004 e o de 2008, o sistema de educação superior no Brasil, na categoria Candidatos Inscritos e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, ofereceu no ano de 2004, 2.320.421 vagas, e em 2008 ofereceu 2.985.137, aumento de somente 664.726 vagas no total, o que representa em percentual 28.65%, um aumento inexpressivo frente ao número de alunos que completam o ensino básico em todo o país.

Sendo que, ao aprofundarmos nossa análise observamos que em 2004 as 2.011.929 vagas, pertencentes ao setor privado representavam 86,7% do total geral de vagas oferecidas; enquanto que em 2008, este número de vagas oferecidas pelo setor privado apesar de ter aumentado em um quantitativo de 6.291.170 vagas, chegando ao total de 2.641.099, representava 67,39% do total geral, dando-nos a impressão que houve uma diminuição no total de vagas das IES privadas.

Acreditamos que este cuidado é importante, pois em um primeiro momento, podemos acreditar que se comparamos a razão entre o total de vagas oferecidas pelas

IES privadas e públicas em 2004 e em 2008, vamos nos deparar com um sinalizador de que houve uma diminuição no âmbito geral das vagas pelas IES privadas.

Entretanto se olharmos os números absolutos, vemos que nas IES privadas o aumento foi de 6.291.170 vagas de 2004 à 2008, enquanto nas IES públicas, neste mesmo período, o aumento foi de, somente, 35.546 vagas, uma quantidade irrelevante frente a procura pelo ensino superior.

TABELA 1 – Total de vagas oferecidas, total de candidatos inscritos, total de candidatos ingressos por unidade da Federação e categoria administrativa – ano base 2004

Unidade da Federação Cat./Administrativa	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Brasil	2.320.421	5.053.992	1.303.110
Pública	308.492	2.431.388	287.242
Federal	123.959	1.287.605	122.899
Estadual	131.675	1.058.906	125.453
Municipal	52.858	84.877	38.890
Privada	2.011.929	2.622.604	1.015.868
Particular	1.316.788	1.558.688	600.084
Comun/Confes/Fila	695.141	1.063.916	415.784

Censo da Educação Superior - 2004, publicados pelo Inep/MEC

TABELA 2 - Total de vagas oferecidas, total de candidatos inscritos, total de candidatos ingressos por unidade da Federação e categoria administrativa – ano base 2008

Unidade da Federação Cat./Administrativa	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Brasil	2.985.137	5.534.689	1.505.819
Pública	344.038	2.453.661	307.313
Federal	169.502	1.357.275	162.115
Estadual	116.285	1.021.361	111.913
Municipal	58.251	75.025	33.285
Privada	2.641.099	3.081.028	1.198.506
Particular	1.930.047	2.212.186	848.690
Comun/Confes/Fila	711.052	868.842	349.816

Censo da Educação Superior - 2008, publicados pelo Inep/MEC

Sob este aspecto algumas IES privadas tiveram o Prouni como um componente a colaborar para a sua manutenção.

O programa colocado como um caminho na direção da democratização do ensino superior, com o discurso de valores como fraternidade, solidariedade, busca do bem comum, da equidade social, o Prouni chega com uma perspectiva da inserção social por intermédio da educação, por isso traz para as instituições privadas uma legitimação, visto ser a ferramenta indicada para acabar com o problema ligado ao acesso da pessoa carente ao ensino superior.

Assim, no conjunto a operação de salvamento, formou-se por um pacote de medidas tomadas tanto pelo governo, como pelas próprias IES privadas, a fim de controlar a questão das vagas ociosas que coloca os estabelecimentos particulares diante de um quadro de incerteza, sobretudo quando considerados individualmente. Lopreato & Carvalho, observam que

Aqueles que demandam ensino superior percebem que a qualidade das instituições privadas é bastante diversificada e que os serviços educacionais oferecidos não são homogêneos. Entidades tradicionais e aquelas cujas estratégias de marketing são mais agressivas terão, provavelmente, menor incerteza quanto ao preenchimento das vagas oferecidas do que as demais (LOPREATO & CARVALHO, 2005, p. 101).

Quando se deseja analisar o quadro da responsabilidade social e fiscal na perspectiva do ensino superior no Brasil, percebe-se a necessidade de se pensar sobre alguns fatores que atravessam nossa sociedade na contemporaneidade, como a mercadorização da educação superior, a transferência das responsabilidades do Estado para o mercado, como também a articulação das políticas educacionais de corte neoliberal e social.

Temos a clareza de que a adesão da instituição privada de ensino superior ao programa faz parte de um conjunto de práticas de organização empresarial-corporativa que tem como fim último gerar benefícios para a sua atividade empresarial. Desta forma, a adesão ao programa não significa somente adesão aos princípios da responsabilidade social; envolve a ocupação de vagas ociosas nas IES privadas, também a isenção tributária através do chamado incentivo fiscal, no qual a renúncia fiscal se transforma em vaga no ensino superior.

Embora já houvesse um discurso sobre a responsabilidade social, que além de envolver as empresas privadas também já envolvia seus parceiros na formação de mão de obra em nível superior, através do chamado terceiro setor, esta dita responsabilidade social, a participação da sociedade na esfera pública, influenciando e controlando as

ações estatais, ganhou um cunho ideo-político com a instituição do Prouni.

3.2. PROUNI: uma realidade histórica

Poucos negariam, hoje, que a Educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2004, p. 25).

Acreditamos ser de suma importância o estudo da dinâmica social que impele estes alunos à procura por um programa nos moldes do Prouni, como também buscar analisar as condições que enfrentam ao entrar para a universidade, pois, mesmo com a procura por uma graduação de nível universitário podem não conseguir entrar no mundo do trabalho.

O Programa Universidade para todos – Prouni surgiu com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Ele é um programa dentro de uma política pública de educação de corte social e tem a pretensão de que suas ações sejam permanentes. Lançado pelo presidente Lula em setembro de 2004, através da Medida Provisória – MP-nº 213²¹, tem nesta a informação de qual será a sua regulamentação e como deverá ser a atuação das entidades beneficentes de assistência social que irão atuar em parceria com o Governo Federal no ensino superior. Dando continuidade à implementação do programa, o Governo Federal estabeleceu a Instrução Normativa SRF nº 456 em 5 de outubro de 2004, que irá dispor sobre a isenção do imposto de renda e de contribuições aplicáveis às instituições que aderirem ao Prouni.

Já em 18 de outubro de 2004, se edita o Decreto nº 5.245, que regulamentará a MP; no mesmo mês edita-se a Portaria nº 3.268, que estabelece os procedimentos para adesão das Instituições Privadas de Educação Superior ao PROUNI. É institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, que isenta de alguns tributos aquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

²¹ A Medida Provisória teve o texto alterado por proposta dos deputados do PFL e apoio do PSDB e por pressão dos atores políticos representantes das instituições privadas no Congresso Nacional. No texto modificado pela Câmara Federal, as instituições com ou sem fins lucrativos teriam que destinar 7% de vagas para o Programa. O Ministro da Educação, Tarso Genro, afirmou que neste processo foi decisiva a participação do reitor da Universidade Paulista (UNIP). Ver a este respeito: GOVERNO tenta derrubar alteração no ProUni (2004). Esta afirmação parece ter fundamento, uma vez que esta instituição é uma das maiores do País e seu proprietário vem influenciando, há anos, a política de ensino superior, tanto no Congresso Nacional como no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, tem reserva de vagas para portadores de deficiência e professores da rede pública de ensino, uma política de cotas destinada aos alunos que se autodeclararem afrodescendentes ou indígenas, e estende-se a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que a ele aderirem, oferecendo a isenção de: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

O programa surgiu articulado à política fiscal do Estado, trazendo em seu bojo a renúncia fiscal como contrapartida à concessão de bolsas de estudos totais ou parciais pelas instituições de ensino privado, sejam elas lucrativas ou não, apresentando um discurso de justiça social²², que traria uma perspectiva de “discriminação positiva”²³, dando oportunidade aos alunos das camadas mais vulneráveis da sociedade, possibilitando o acesso e a permanência até a conclusão de um curso de nível superior.

Podemos observar em 2001 quando ocorre a isenção da taxa para os alunos das escolas públicas, um salto nas inscrições para a prova do ENEM, e em 2005, outro salto quando se criou o vínculo entre a prova do ENEM e a possibilidade de acesso à universidade através do Prouni.

TABELA 3 – Total de alunos inscritos no ENEM período de 1998 à 2003

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Insc.	157.221	346.953	390.180	<u>1.624.131</u>	1.829.170	1.882.393
Part.	115.575	315.960	352.487	<u>1.200.883</u>	1.318.820	1.322.644
Falt.	41.646	30.993	37.693	423.248	510.350	559.749
Part.	73,5	91,1	90,3	73,9	72,1	70,26
Falt.	26,5	8,9	9,7	26,1	27,9	29,74

MEC/INEP

²² Pelo viés da justiça social, o programa estabelece que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas, isto é, aos portadores de deficiência e aos auto-declarados negros e indígenas e à formação de professores de ensino básico da rede pública, na melhoria da qualificação do magistério em cumprimento da LDB, em seus artigos 62 e 63, na qual estabelece que os professores da rede pública, atuantes na educação básica, devem ter concluído os cursos de pedagogia, normal superior ou licenciatura.

²³ Mecanismo discutido pelo jurista Joaquim Barbosa Gomes em sua obra *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade – A experiência dos Estados Unidos*, publicado em 2001, no qual as ações são explicadas como um conjunto de políticas públicas e privadas, compulsórias, facultativas ou voluntárias; são direcionadas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional; visam corrigir os efeitos presentes da discriminação existentes no passado, objetivando a concretização da igualdade de bens fundamentais, como a educação e o emprego.

TABELA 4 – Total de alunos inscritos no ENEM período de 2004 à 2009

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Insc.	1.552.316	<u>3.004.491</u>	3.742.827	3.580.667	4.004.715	4.147.527
Part.	1.035.642	<u>2.200.618</u>	2.783.968	2.742.548	2.920.589	2.500.000*
Falt.	516.674	803.873	958.859	838.119	1.084.126	1.600.000*
Part.	66,72	73,24	74,38	76,6	72,93	60,35*
Falt.	33,28	26,76	25,62	23,4	27,07	39,65*

MEC/INEP- *Dados aproximados – informações retiradas do site, <http://odia.terra.com.br/porta/educacao/html/2009/12>

Em sua primeira edição, em 2004, recebeu uma oferta pelo MEC de 112.416 bolsas, das quais 72.016 integrais e 40.400 parciais de 50% do valor da mensalidade. As vagas foram abertas em 1.131 instituições de ensino superior não-públicas.

Para 2006, foram estimadas 130 mil bolsas, cerca de 20 mil a mais do que as vagas oferecidas em 2005. No primeiro semestre, foram destinadas 90.241 bolsas, sendo 62.305 bolsas integrais e 27.936 parciais, no valor de 50%, distribuídas em 1.388 instituições de ensino. Já no segundo semestre, o programa recebeu 200.969 inscrições para 47.059 bolsas, oferecidas por 791 instituições. Foram 35.162 bolsas integrais e 11.897 parciais (50% da mensalidade), sendo 22.010 destinadas a estudantes negros e outras 43 a candidatos autodeclarados indígenas.

Totalizando as bolsas concedidas em 2005 e 2006, já são 204.249 alunos contemplados pelo Prouni. Destes, 167.437 estão estudando regularmente e 1.126 já se formaram. O restante é composto por alunos que não utilizam mais a bolsa por terem alcançado melhores condições econômicas, conseguido outro tipo de bolsa, abandonado o curso, falecido, perdido o benefício por processos judiciais ou outros motivos.

Conforme consta no site do MEC, o ingresso na Educação Superior é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que tenham sido aprovados em processo seletivo. Após esta seleção estarão aptos para cursar os Cursos e Níveis da Educação Superior.

O Censo 2000, do Sistema de Avaliação do Ensino Superior do INEP, registrou a existência, em 30/04/2000, de 10.585 cursos de graduação presenciais no país, oferecidos por 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES), nos quais achavam-se matriculados 2.694.245 alunos. 176 dessas IES são públicas (61 federais, 61 estaduais e 54 municipais) e 1004, privadas (85% do total). 64% dos cursos de graduação funcionavam em cidades do interior e 36%, nas capitais brasileiras. 6.823 (65%) cursos foram oferecidos por universidades, com 1.806.989 estudantes (67% do alunado)

matriculados. As faculdades, escolas ou institutos superiores responsabilizavam-se pela oferta de 21% dos cursos de graduação, frequentados por 23% do alunado total de graduação. O restante das matrículas dividia-se entre 50 Centros Universitários, 90 Faculdades Integradas e 19 Centros de Educação Tecnológica (MEC, 2008).

Para o grupo de estudantes de 2005 as vagas foram distribuídas de acordo com a proporção das populações nos estados, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. O Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O Prouni, com as alterações do corpo legislativo passou a oferecer ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições - como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa (MEC/ PROUNI, 2008).

Hoje no Brasil, temos diferentes tipos de instituição que estão divididas por categorias administrativas, como as comunitárias, confessionais, filantrópicas.

As comunitárias instituídas por um grupo de pessoas físicas ou jurídicas, representantes da comunidade, têm a finalidade de atender uma demanda específica de pessoas. As confessionais instituídas por um grupo de pessoas físicas ou jurídicas têm como características orientação confessional ou ideológica própria. As filantrópicas são formadas por entidades de educação e assistência social e se colocam à disposição da população em geral.

Segundo Almeida Carvalho, estas três modalidades administrativas tiveram dentro do Prouni tratamento diferenciado, “no caso das filantrópicas, as regras foram bem mais rigorosas. A adesão ao programa e a concessão de bolsas integrais são obrigatórias” (2006, p. 987).

Para a autora, “no caso das instituições lucrativas e sem fins lucrativos e não-beneficentes, as regras são bem mais flexíveis e a adesão é voluntária” (2006, p. 986), criando-se, segundo a mesma, formas diferenciadas de negociação, gerando alguns

desconfortos entre algumas IES privadas e o governo²⁴.

Almeida de Carvalho (2006) faz uma análise sobre o que seria uma agenda de governo dentro do contexto do final do século XX, frente às propostas neoliberais, de flexibilização, privatização, que envolvem governos e que ultrapassam as fronteiras nacionais. Utilizar uma

perspectiva analítica é entender o processo decisório como produto da ação desigual dos atores, à luz das questões da agenda neoliberal, cujos resultados se manifestam por meio das alterações no quadro legislativo e nos mecanismos de incentivo e financiamento do ensino superior. A formulação e a implementação das políticas públicas são duas dimensões do processo decisório, no qual se revela o jogo estratégico de poder, os acordos, o consenso e a acomodação de interesses diversos (...) Política Pública é entendida (...) como um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental, que procura responder a demandas de grupos de interesse. (...) A política educacional traduz-se em política pública de corte social (2006, p. 2).

Na análise de Rodrigues Dias (2004), desde 1994 o Banco Mundial já trazia indicativos de uma necessária mudança na qualidade do ensino superior no mundo ao lançar o primeiro documento em 1994 com o título “Educação Superior: Aprender com a Experiência”, e em 1995 lançou-se pela UNESCO outro com o título “Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior”. De acordo com Rodrigues Dias,

Ambos os documentos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam (...) a serem objeto de discussões em todos os fóruns internacionais consagrados a este nível da educação..(2004, p. 895).

Abrem-se, pois, duas visões sobre o ensino superior: a do banco, que dada sua natureza, via a educação com um olhar economicista, enquanto a UNESCO considerava-a como um bem público, um investimento social, que traria benefício para os indivíduos. O documento nascido na conferência aponta em seu artigo primeiro, item b, o seguinte:

Prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: visão e ação)

²⁴ A evolução do corpo legislativo do Programa entre o Projeto de Lei, da Medida Provisória nº 213 de 10.09.04 até a Lei nº 11.096 de 13.01.05 pode ser encontrada com maiores detalhes em Carvalho e Lopreato (2005).

Desta forma, a distribuição de bolsas seria de fundamental importância para cobrir os que estão excluídos e os que não estão completamente excluídos. Assim sendo, as bolsas do Prouni se configuram para atender esta população da seguinte forma: “uma bolsa integral a cada nove estudantes pagantes”, concedida a “brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio”.

Quanto às bolsas parciais, a lei determina que sejam distribuídas da seguinte forma:

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. (Lei nº 11.096, de 13/01/2005)

Baeta Neves (2007) em seu artigo “Desafios da Educação Superior” avalia que “há uma demanda crescente por educação superior e um reconhecimento sobre a importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social” (p. 14) e continua: “generaliza-se a convicção de que o desenvolvimento requer cada vez mais a ampliação dos níveis de escolaridade a população” (ibid., p.14). Ainda segundo a autora esta transformação europeia da educação veio a cabo a partir do processo de Bolonha²⁵.

Vista desta forma, a lei procura contemplar os menos favorecidos e ao mesmo tempo atender uma parcela da população que deseja entrar no ensino superior tendo alguma condição de pagar, mas não tendo uma condição social plena, que possibilite o pagamento integral do valor da mensalidade das instituições de ensino superior privadas.

Isso será analisado por Andréa Lopes e Lobélia Faceira, ao indicarem que no Brasil este debate veio a cabo com

As discussões iniciadas com a Constituição de 1988 e foram aprofundadas a partir das reformas educacionais da década de 90 e da realização da conferência Mundial sobre

²⁵ A Declaração de Bolonha tem como objetivo tornar inteligíveis e comparáveis as formações ministradas no ensino superior nos diversos países que a subscreveram. Subscrita em 1999 por 29 estados europeus (hoje, 45 estados europeus já a subscreveram), visa a constituição, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Este espaço deverá ser caracterizado globalmente pelo seguinte: um sistema de graus acadêmicos comparáveis e compatíveis; dois ciclos de estudo de pré-doutoramento; sistema de créditos; suplemento ao diploma. Pretende-se com isto promover a dimensão europeia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação, em particular nos domínios da avaliação e da qualidade, e tornar assim o Espaço Europeu de Ensino Superior mais competitivo e coeso. Os graus acadêmicos e diplomas obtidos são automaticamente reconhecidos em todos os estados aderentes, facilitando, desta forma, o reconhecimento das qualificações e a mobilidade das pessoas.

Educação Para Todos, que apontou a preocupação das organizações internacionais em universalizar a educação em busca de equidade social...e “esta discussão se acentua, ganhando características ainda mais marcadamente ideológicas, quando focalizamos o ensino superior, de forma que, logo de início, elitística e excludente. (2007, p. 5).

Para as autoras,

O Prouni pode ser visto como a alternativa de que o governo se valeu para preencher vagas ociosas sem ampliar diretamente o volume de gastos federais. Esta lógica atende a política de controle de gastos públicos e aos objetivos de sustentabilidade da dívida. (2007, p.7).

Diante das mudanças ocorridas no mundo capitalista devido á reestruturação da forma de produção das mercadorias, surgiu a necessidade de uma alteração na forma de se pensar o educar da escola básica até o nível superior, que vai se expressar nas conferências para a educação.

Saviani (2002, p. 121) ao colocar a política social como uma expressão “típica da sociedade capitalista”. Segundo o autor, “produz um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade”, nos alerta sobre “a determinação econômica projetada sobre a política social”, o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente.

Consoante a Saviani, Höfling (2001, p. 39) traz a ideia de que as políticas sociais são típicas de um Estado de inspiração neoliberal²⁶, onde as ações e estratégias governamentais se direcionam para políticas compensatórias, em programas focalizados. Estes investimentos do Estado em políticas públicas de corte social são estratégias que exprimem interesses do próprio capital.

Neste sentido a política pública de corte social nasce emaranhada em um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos, que são normatizados pelo poder público, mas que são a expressão de uma correlação de forças que vêm da base material, na qual, temos a influência da dimensão objetiva e subjetiva do indivíduo social.

Para alguns segmentos da população, a procura por um ensino de qualidade vem de encontro com a proposta governamental que fundamentou a criação do Prouni. Os

²⁶ Para Anderson, “o neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, como uma reação teórica e política contrária ao Estado intervencionista e de Bem-Estar, foi uma aderência social-democrata, assumida pelo Partido Trabalhista Britânica, fundada no começo do século XX” (1996, p. 9). Assim, o neoliberalismo se reveste de privatização e da destruição das conquistas sociais, implementadas no pós guerra. No Brasil, são qualificados de neoliberais os principais pontos da reforma constitucional ocorridos no governo de Fernando Henrique Cardoso, materializados em: ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo; abertura do sistema financeiro; desregulamentação e reestruturação do sistema previdenciário.

alunos da rede pública básica de ensino veem neste mecanismo uma possibilidade de serem selecionados pelas notas obtidas no ENEM, já que para estes, como para todos os alunos da rede pública, a inscrição no ENEM é obrigatória.

No discurso do governo é possível ao candidato escolher qualquer IES, desde que a instituição seja participante do Prouni, podendo assinalar até cinco opções de acordo com suas prioridades, que podem ser relativas a instituições ou diferentes cursos na mesma IES.

O que não se leva em conta é que o estudante pré-selecionado ainda participará de um segundo processo seletivo, com critérios a serem determinados pela instituição de ensino superior. Neste ponto, os alunos que tiveram como ponto de partida escolas com níveis educacionais altos e que num segundo momento optaram pelo estudo no ensino médio nas escolas públicas estarão em vantagem frente aos demais.

Apesar de perceber que a universidade tem sua orientação voltada para interesses das classes dominantes, acreditamos que dentro de uma “concepção dialética da história” (Gramsci, 1978) a universidade, ao mesmo tempo em que reproduz, também constrói sujeitos sociais capazes de alterar a realidade social em que vivem. Neste processo de manutenção e transformação, a história caminha e os sujeitos individuais e coletivos caminham juntos.

O Estado, na mesma dinâmica da escola, acaba por absorver tanto interesses dos dominantes quanto dos dominados:

o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista (GRAMSCI, 2001, p. 427).

Conforme os pressupostos da teoria marxista, a política educacional se estabelece em um país vinculada às determinações econômicas, políticas e culturais. Não é possível, portanto, analisar um programa educacional como o Prouni, descolado de suas múltiplas determinações, que serão as fontes mediadoras de sua compreensão.

Estas reformas educacionais, incluindo nestas o Prouni, em curso no Brasil, parecem estar procurando formar um consenso em torno da defesa da educação gratuita para todos, mas sem avaliar em que lugar eles estarão estudando e quais as consequências para os alunos que, vindos de diferentes camadas sociais, precisam enfrentar um mundo novo, muitas vezes sem o preparo necessário e sem o apoio do governo, ou da instituição onde pretendem estudar. A mesma observação pode ser encontrada em Almeida de Carvalho, ao comentar que

a análise documental do projeto de Lei, da Medida Provisória até a Lei do Prouni permite afirmar que as alterações no texto legal parecem conduzir à flexibilização de requisitos e sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares. Tais evidências sugerem que, durante a tramitação no Congresso Nacional, houve atuação efetiva das associações representantes das instituições de ensino superior particulares. Estes atores manifestaram-se na forma de adesão antecipada. Nos debates no âmbito do Projeto de Reforma do Ensino Superior, estes têm enaltecido a importância do Prouni, sob o argumento da democratização do ensino. É importante salientar que a sociedade civil também apoiou o programa, assim como os formados no ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares (2006).

O que não se pode deixar de considerar é que apesar de a UNESCO trazer a consideração que a educação é um bem para todos, e que assim todos devem ter este direito, este organismo internacional tem suas raízes entrelaçadas com as dos outros organismos internacionais.

Seu discurso não é isento de intencionalidade e, por isso mesmo, mesmo que na aparência contenha uma intenção de melhorar as condições de realidade social dos sujeitos sociais, está intimamente ligado às determinações econômicas que precisam cada vez mais de sujeitos competentes e hábeis para exercer funções no modelo capitalista atual.

Este conjunto indica que o ensino superior tem um sentido que não passa por uma transformação das bases estruturais da sociedade, mas por uma mudança nos padrões de alocação dos sujeitos, estes educados para uma forma de cidadania pacífica, com participação plena em uma sociedade democrática, uma possível sociedade sem conflitos.

Alguns países depois da Segunda Guerra Mundial, dentro da perspectiva do Plano Marshall, passaram a ter uma tendência a aceitar que organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial, criem indicativos de como agir frente às suas políticas econômicas, e em consequência, acabam ditando orientações para as demais políticas governamentais.

A crença de que determinados setores mundiais são capazes de orientar países para que estes consigam alavancar sua economia, frente a uma dita crise financeira, fez que se aceitassem estas determinações sem muitas contestações. Por isto veem-se tantas indicações sobre a questão da educação, pois para a economia mundial a educação está na base da produção e reprodução da vida em sociedade.

O discurso da implantação de diretrizes em um sistema escolar de nível superior, sob este ponto de vista, se dá no intuito de atender tanto a estes determinantes, como também à questão tão falada na atualidade da justiça social, que se traduz em uma

melhor distribuição social da renda - o que não quer dizer que teremos uma sociedade estruturalmente mais justa.

Compreender o peso das ideologias que se tornam hegemônicas na sociedade, que se diluem nos discursos e se traduzem em práticas sociais, permite entendermos como nas sociedades criam-se pelo senso-comum que transita no cotidiano as determinações que formarão o caminho a ser percorrido, tanto para a implantação do Prouni, quanto para sua aceitação pela sociedade.

Ampliando e colocando os Estados como responsáveis por esta condição, dita necessária para o aprendizado, que seria a alavanca necessária para se caminhar para as igualdades sociais, assim a educação superior neste documento compreende

Todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: Visão e Ação).

O documento aponta, ainda, que em

Todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal (Ibd.).

Quando indica que a educação superior compreende todo tipo de estudo e que é responsabilidade de todo tipo de instituição reconhecida pelo Estado, apontando as dificuldades de financiamento, já sinaliza para a necessidade de o Estado participar deste financiamento, tendo em vista a demanda por empregabilidade das futuras gerações.

Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (Ibd.).

Ratificando esta necessidade, no artigo oitavo, item b, do documento, aparece que os

Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc. (Ibd.).

Devem como este indicado no capítulo nono, item c, direcionar a construção dos futuros currículos:

Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares (Ibd.).

Estas declarações permitem que percebamos que a criação do Prouni não se deu de forma aleatória. Houve por parte do Estado Brasileiro toda uma articulação com os organismos internacionais para que este programa pudesse ser implantado, e a sua continuidade está praticamente assegurada, pois quem indicou as direções que o Estado devia tomar não foram organizações quaisquer; foram entidades reconhecidas e respeitadas mundialmente.

4. TÍTULOS NO BRASIL - GÊNESE E HISTÓRIA

A busca da demonstração de que os grupos profissionais, no processo da construção da sua identidade e do seu lugar social, são elementos essenciais na configuração do padrão de relações sociais dominante no Brasil. Os trabalhos aqui analisados, em uma forma mais rápida e superficial do que sua qualidade mereceria, trazem não só as evidências histórico-factuais dos processos como também indicações teóricas-metodológicas que permitem agregar dimensões e instrumentos analíticos fundamentais para o entendimento e explicação da nossa sociedade (BARBOSA, 2003, p. 604).

Neste capítulo procuramos privilegiar o valor dos títulos para o mundo do trabalho, partindo pelo caminho da cultura brasileira, herdeira de uma cultura lusitana, passando pela formação do Brasil enquanto Estado, mas, sobretudo, pela nossa construção enquanto sociedade.

Para isto procuramos trazer a força da cultura e como os intelectuais organicamente constroem o pensamento da sociedade e na formação dos sujeitos, a construção ideológica da mágica sobre o título de bacharel, também a sua força simbólica em determinados momentos da história do Brasil. Essa concepção fez nascer a crença no pensamento hegemônico de que o título de bacharel é o passaporte para o sucesso profissional, descartando a influência das relações sociais na relação capital-trabalho.

Buscamos compreender, ainda, como se constrói o poder sobre um símbolo, como a socialização primária forma os sujeitos em espaços culturais próximos a suas raízes familiares e os impulsiona ao longo da história, na busca pelo que a sociedade considera um valor.

Fechamos o capítulo trabalhando teoricamente a formação da identidade dos alunos e suas subjetividades, atravessadas pelas trajetórias dos alunos beneficiados pelo programa, tanto suas trajetórias objetivas, como as subjetivas.

4.1. Cultura: “Uma obra coletiva”

A história não se acaba resolvendo em “consciência de si”, como “espírito do espírito”, mas sim que a cada estágio são dados um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitidos a cada geração por aquela que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias, que, por um lado, são bastante modificados pela nova geração, mas que, por outro lado, ditam a ela suas próprias condições de existência e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter específico; por conseguinte as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias (MARX & ENGELS, 2007, p. 36).

Compreendemos ser a cultura uma obra coletiva de um determinado tempo e lugar histórico que se constitui sob a herança de cada grupo social, abarca as condições objetivas e subjetivas na hegemonia de sua expressão.

Segundo Gramsci (1978), a hegemonia expressada pela cultura inclui diferentes níveis ideológicos, culturais, políticos e econômicos; está ela associada à sociedade civil, ao conjunto de instituições intermediárias como sindicatos, escolas, família, instituições religiosas, que são dispositivos da sociedade civil, que conformam nos indivíduos os pensamentos da classe dominante e que fazem que os mesmo permitam, através do consentimento, que a ideologia da classe dominante se espraie.

Embora reconheçamos que os indivíduos sociais encontram-se sob o domínio do sistema capitalista de produção, acreditamos que na cultura residam as possibilidades de surgimento das resistências, uma contracultura, pois na memória coletiva existem não só comportamentos conservadores, mas também lembranças das explorações, das submissões, lugar onde não só se mantêm hábitos, como também se reproduzem os valores de todos os grupos que existem na sociedade, que podem ser a chave do surgimento de uma nova cultura, transformada, emancipada da cultura anterior.

Segundo Gramsci, conquistar a hegemonia é estabelecer a liderança moral, política e cultural, difundindo a sua própria concepção do mundo através do todo social, de modo a igualar o seu próprio interesse com o interesse da sociedade em geral.

Assim, ao trazermos um pouco da história cultural da formação social do Brasil, pelo colonialismo de exploração, de “caráter latifundiário, monocultor e escravista”, como coloca Prado Junior, pensamos no processo de formação cultural brasileiro. Este tem toda uma fundamentação histórica, incluindo o período colonial, imperial, a formação de uma república aliada politicamente aos senhores da terra, que expressa no patrimonialismo o lado econômico da formação brasileira, no coronelismo o lado político-ideológico, que carregam dentro de si outros símbolos que expressam saber, poder e dominação, o título de bacharel.

Caminhando na direção de titulações, encontramos na sociologia das profissões autores como Dubar (1997), Barbosa (1993) e Ramos (2002), para os quais os indivíduos sociais em suas trajetórias objetivas e subjetivas vão formando identidades, criando diferenciações através da identificação que se faz pela formação profissional.

Através destas trajetórias objetivas e subjetivas está a condição de transposição do indivíduo para grupos diferentes de seu grupo de partida, uma mudança molecular, na qual as classes subordinadas vão desconstruindo mecanismos que estruturam as

relações de dominação/submissão entre os diferentes grupos, reconstruindo novos modos de ver e agir no mundo.

Nestas relações de dominação/submissão são engendradas e reproduzidas não apenas as relações entre capital e trabalho, mas ainda as relações entre diferentes grupos que constituem as classes dominadas, indicando uma participação ativa destas classes nos mecanismos que engendram o processo de dominação/submissão. Isto coloca um poder de transformar a realidade que passa pelo protagonismo dos sujeitos das classes oprimidas, que lutam no campo social pela superação dos limites impostos pelas classes dominantes.

Assim, fica clara a importância assumida pela diplomação, que tem múltiplas determinações, mas também múltiplas possibilidades. Nessa relação permanente entre reter as próprias trajetórias e transformar as condições objetivas que as engendram é que se encontra a possibilidade de transformação social, mesmo que seja aproveitando indicações de organismos internacionais, dos quais se pode apropriar de determinadas colocações e usá-las na forma que se achar conveniente, numa constante guerra de posição.

Ao estudarmos nosso passado colonial e imperial nos deparamos com uma burguesia nascente, representada pelas oligarquias regionais e locais, que se alinhou à burocracia imperial, que tinha a finalidade de criar um projeto de nação fundada no trabalho, mas com distinções de quem poderia ou não exercer determinadas funções, construindo uma teoria/ideologia para as classes subalternas.

Goodwin Junior (2010), em seu artigo sobre como ocorre a incorporação do proletariado na sociedade moderna no período pós-libertação dos escravos, discute o pensamento das elites mineiras e suas pretensões para os pobres, que, considerados vadios, deveriam ter em determinados trabalhos sua condição de sujeito ativo e produtor.

Seu estudo ocorre através da análise de jornais da época, como o *Pharol*, *Sete de Setembro*, *A Ideia Nova*, que descrevem o pensamento das elites dominantes, deste período de nossa história.

Farol da sociedade, a imprensa pretendia não apenas denunciar o que estava errado, mas iluminar o caminho com as novas ideias que deveriam ser adotadas. Ela informa – e dá forma – à modificação do lugar do trabalho que se estava operando no país. Assim, se Malvina Rita de Jesus é vagabunda, deve ser compelida ao trabalho, ecoando no jornal liberal a mesma recomendação de seu rival conservador quase vinte anos antes. A solução para combater a vagabundagem e valorizar o trabalho seria a repressão através do próprio trabalho. Os homens de imprensa de Diamantina tinham noção, porém, que apenas a repressão não seria suficiente para tornar o trabalho

regular algo desejável. Seria preciso alterar séculos de cultura, desfazer toda uma tradição que associava, inclusive em termos religiosos, o trabalho braçal e regular ao pecado e ao castigo. Ainda ao tempo da escravidão, o redator do periódico do Partido Conservador, transcrevendo um poema publicado na Revista Commercial fluminense, afirmava contra todas as evidências que “o trabalho honra o homem, qualquer que seja a profissão que adopte” (Sete de Setembro, 11/11/1886). Duas décadas depois, um dos jornais fundados na cidade para defender os princípios do Liberalismo publicava um longo artigo em homenagem ao 1º. de Maio, no qual professava sua certeza de que o trabalho teria a capacidade de regenerar a sociedade (GOODWIN JUNIOR, 2010, p. 3).

Onde toda a valorização do trabalho era uma valorização seletiva, já que a elite pensava que havia diferentes trabalhos, para diferentes frações da sociedade,

O verdadeiro caminho [...] porque nesta casa o que nós queremos e pregamos é aquillo que nossa pátria quer e aspira – instrução e trabalho. // INSTRUÇÃO – legítima, boa e verdadeira, adequada a cada camada social, melhorando a que visa às letras e ás sciencias, e creando a que torna apto o indivíduo para viver por si, pela sua iniciativa fecunda, pela sua aptidão creadora da riqueza social. // TRABALHO não o rotineiro, viciado e infecundo, que aniquila seus agentes, os empobrece e os desgraça, mas o intelligente, racional e progressivo, que remunere o esforço, levante seus obreiros, e transforme nossa terra de madrastra safara e maninha em mãe carinhosa e bem-fazeja (*A Idéa Nova*, 10/06/1906, apud GOODWIN JUNIOR, 2010, p. 8).

Neste artigo, o autor nos presenteia com avaliações sobre como vai se formando no Brasil, uma cultura de que nem todos podem ter os conhecimentos ditos superiores.

No universo de um Brasil que está passando de Império à República, alterando sua ordem política, mediado pelos interesses das classes economicamente dominantes, podemos ver a forma como estas classes se utilizam determinados veículos²⁷ para formar um pensamento que atravesse a sociedade como um todo e construa uma hegemonia ideológica sobre suas intenções; quando o autor escreve sobre as diferenças que devem ser dadas a cada fração de classe, nos alerta para as intenções capitalistas que desde o Império atravessavam o pensamento das classes dominantes, e que tinham como fundo a intenção de controlar a massa trabalhadora.

Claro está que o redator tem em mente, também, dois modelos de escola: uma que foque seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual, e outro que ensine uma profissão e suas técnicas. Fica a dúvida como tão diferentes formações poderiam ambas, desembocar num trabalho que não fosse rotineiro, mas inteligente... É importante lembrar que, desde tempos coloniais, havia uma estrita diferenciação entre as “artes liberais” e os “ofícios mecânicos”. Á época do Império, Medicina e Direito eram conhecidas como “as profissões imperiais”; ao final do século XIX, e principalmente com o advento da República, a elas veio somar-se a Engenharia. Claramente este tipo de mentalidade estava presente no discurso das elites mineiras, quando se debruçavam sobre o problema social de como incorporar as massas

²⁷ Para Oliveira (1998) quando falamos dos veículos utilizados pelas classes dominantes, não podemos desprezar os aparelhos de hegemonia, que, segundo Gramsci, colaboram para a revolução passiva da burguesia. Neste sentido foram criados entre 1910/1918, logo após a libertação dos escravos, estabelecimentos para “instrução primária e vocacional”; além do papel de “limpar” das ruas os desafortunados, os locais adaptavam tais indivíduos às práticas de trabalho livre e assim apoiariam os projetos republicanos.

emprobrecidas na nova ordem social (GOODWIN JUNIOR, 2010, p. 8).

Cria-se, assim, não só a divisão do conhecimento por fração de classe, mas permite-se surgir o desejo, o fetiche sobre um objeto, que se torna símbolo de poder, que está em outra dimensão, diferente do mundo objetivo do trabalho, que acaba por alienar e embaçar o real valor do conhecimento que pode ser gerado dentro do mundo acadêmico.

Em Gramsci temos a constatação de que não podemos dissociar o conhecimento que temos da história de um povo de suas lutas culturais, de como esta sociedade se configurou, mais ainda, como continua num constante movimento, formando e transformando o seu povo. Optamos por pensar como se formou o fetiche sobre o título de bacharel, através de autores que escreveram suas visões sobre nosso passado, como lentes que permitem a apreensão, mesmo que parcial, do nosso cotidiano histórico.

Ao utilizarmos clássicos do pensamento social brasileiro como Freyre (1961), Hollanda (1995), Faoro (1975), Prado Junior (1979), para o estudo do pensamento das elites, buscamos compreender como se constitui no Brasil o fetiche sobre o título de “doutor”.

Sabedores do risco de utilizar alguns autores, mas também conscientes de que todos os saberes devem ser procurados, pois podem conter conhecimentos que nos permitam ultrapassar uma visão reduzida da realidade social, utilizamos dos ensinamentos herdados de diferentes autores, que utilizaram seus antecessores para analisar a realidade vivida em seu tempo histórico-social, não desprezando nenhuma forma de conhecimento, utilizando-as como base para observação e análise do momento histórico-social que se vivia, onde se formavam ideologias, que se tornavam hegemônicas na sociedade.

Ao lermos estes autores, nos apropriamos de leituras que perduram até nossos dias, que atravessam nossa realidade histórico-social, configurando o nosso cotidiano, e esperamos conseguir apreender destes como se construiu a ideologia do poder simbólico do título de bacharel, um símbolo de poder, de diferenciação, que subordina os que não o têm, gerando nestes um sentimento de inferioridade, ao mesmo tempo em que faz nascer em quem o alcança, uma sensação de poder, de superioridade.

Procurar através do processo da formação cultural brasileira permitiu-nos observar que se de um lado temos a cultura como modo de viver, de pensar, agir, sentir como parte de um grupo social, por outro lado, temos nesta as propostas de formação do sujeito como projeto educativo, formativo das novas gerações. A cultura, neste sentido,

significa um viver que se produz e se reproduz, um projeto de formação de sujeitos que permanece em contínuo movimento.

Entender o bacharelismo requer, antes de tudo, compreender seu caráter histórico relacionado à colonização do Brasil, estruturando uma forma de poder, que envolve a relação metrópole/colônia, a relação coronelismo/poder político, que contribuiu para que a divisão social se consolidasse progressivamente em nossa sociedade, separando os sujeitos entre os que tinham e os que não tinham diploma de nível superior.

Os possuidores de títulos foram na época do império “os doutores”; eram pessoas ligadas às elites do poder financeiro, conforme consta no livro sobre as profissões imperiais de Campos Coelho (1999). No período imperial, as academias que formavam os médicos, advogados e engenheiros não possibilitavam que pessoas sem condições financeiras tivessem acesso a este nível de estudo, pois os preços cobrados eram altos.

Havia duas funções desempenhadas pelas faculdades oficiais, e não menos importantes, o clientelismo e a seleção social (...) foram centenas de decretos que mandavam matricular na escola ou determinado ano, ou admitir a exames, candidatos sem as mínimas qualificações, num frontal descumprimento dos estatutos e regimentos (...) quanto a função da filtragem social (...), Francisco Ignacio de Carvalho Moreira – futuro barão de Penedo, lembrava o patronato como ‘ a porta franca por onde entram e saem os mais estúpidos bacharéis (...), dizia ele “vio que já em algum tempo nesta camara se disse que era necessário elevar a taxa de matriculas para que não chegassem a ser habilitadas com um diploma de uma academia de direito pessoas pertencentes a classes ínfimas da sociedade! Como se a instituição tivesse designado quais são as classes donde devem sair os magistrados, os parlamentares, os estadistas do pais (CAMPOS COELHO, 1999, p. 250).

No Brasil, o título de bacharel portava o simbolismo do poder, um poder imaterial que dava ao portador desse título a condição de dominar pessoas, negócios e instituições, ao mesmo tempo em que lhe dava credibilidade e respeito. Com isto, servia como passaporte para a vida política, colocava os bacharéis no âmbito do poder social e político, conferia aos mesmos a condição de fazer parte do grupo social dominante dentro do bloco histórico.

A nosso ver, a crença, ainda hoje existente, de que a educação seja um passaporte para a mobilidade social, cria sentido quando olhamos nosso passado histórico. Assim, para buscarmos esta compreensão vamos nos reportar à história de nosso povo, formado por senhores e escravos, ricos e pobres, nobres e plebeus.

O poder/prestígio social que advinham de atributos herdados, como terras, nomes, aparecem influenciando vivamente a sociedade brasileira, como afirma Buarque de Holanda: os “portugueses e espanhóis parecem ter sentido vivamente a

irracionalidade específica, a injustiça social de certos privilégios, sobretudo os privilégios hereditários” (1995, p. 35). Assim, o autor explica que o prestígio social manteve-se presente nas épocas mais gloriosas das nações ibéricas por meio de diversos títulos.

Através de uma leitura de Sergio Buarque de Holanda e de Gilberto Freyre, podemos ter uma compreensão da dimensão do poder deste legado aristocrático de nossa sociedade. Para isto, nos remetemos à formação do pensamento social brasileiro.

Começamos pelo período colonial, em que os senhores da terra encaminhavam seus filhos à Europa para estudar e retornar à casa paterna como doutores. Fazia-se destas pessoas parte do poder político e financeiro; agregava-se-lhes este poder simbólico, que lhes permitia tomar as decisões pelo seu povo.

Segundo Resende de Carvalho (2007), no século XIX o que se chamava de intelectual era o homem letrado, que procurava ampliar sua autonomia frente ao poder imperial. Este modelo vindo das academias francesas se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil apropriou-se do conhecimento do homem comum, do prático,

Rábulas, no caso de advogados, curandeiros, no de médicos, e mestres-de-obras, no âmbito da construção civil. Portanto, mais do que as Escolas, foram aquelas agências que conferiram estatuto de profissão ao exercício das artes liberais no Brasil (Coelho, 1999, apud RESENDE DE CARVALHO, p. 19).

A ampliação das academias durante o Império foi parte de uma política de ampliação e apoio ao Estado, que, segundo a autora, foi uma prática conservadora, tradicional, na medida em que atualizou a

Velha matriz do absolutismo português, segundo a qual o rei busca incrementar seu poder sem confrontar diretamente as classes senhoriais, agregando, para tanto, outros espaços, materiais e simbólicos, que o direito feudal, tradicional, não poderia disputar (Hespanha, 1994; Barboza Filho, 1999, apud RESENDE DE CARVALHO, p. 19).

Para a autora, toda esta mudança no Brasil Império teve um lado importante, ou seja,

Assim, por exemplo, durante o Império, ainda que existissem cursos regulares de direito, medicina e engenharia, tais Escolas não conformavam o centro da vida intelectual no Brasil, consistindo, antes, em espaços de socialização de jovens da elite, sobretudo no caso das Escolas de Direito, para ocupação de cargos públicos. Na prática, portanto, eram instâncias do jogo político, mais do que agências de produção intelectual e inovação técnico-científica (RESENDE DE CARVALHO, p. 18).

Nos moldes de Gramsci, neste período histórico estaríamos no modelo de uma

revolução passiva²⁸, onde classes sociais opostas em interesses materiais absorviam parte das classes sociais subalternas, como também suas reivindicações, tudo isto ocorrendo sob a hegemonia de uma nova classe dominante, a burguesia, evitando o modelo jacobino de mudança social.

Esta absorção das massas pela via da educação, desagregava qualquer movimento político, econômico ou filosófico; difundia-se a hegemonia da burguesia política brasileira.

No âmbito das relações de força, esta passagem do modelo rural-agrário para o urbano-industrial visava a uma ampliação do poder político de quem já possuía o poder econômico. Este movimento conservador apostava na cooptação dos intelectuais dos grupos subalternos, depreendendo daí uma revolução passiva, para impor ou tentar levar a desagregação ao seio do conjunto das classes subalternas, para forçá-las ao recuo político e à fragmentação de sua unidade estratégica, ao mesmo tempo em que se cultivava na sociedade a ideia de que o bacharelismo seria um caminho possível para as classes subalternas chegarem e permanecerem no poder.

Segundo Gramsci (2004), “se os homens tomam consciência de sua posição social e de suas tarefas no terreno das superestruturas, isso significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexos necessário e vital” (p. 437).

Este nexos é que vai fazer os senhores patriarcais encaminharem seus herdeiros para completarem os estudos na Europa, voltando formados em Direito, mas é também o que faz o imperador do Brasil ampliar o seu corpo de intelectuais; grupos com interesses diferentes, lutando pelo espaço político do Estado.

Constituem-se, assim, blocos que lutam pela condição de no final do período imperial e início da Primeira República se inserir nas instituições de poder, legislando a favor de pessoas que tivessem a mesma posição de classe, e mesmos interesses, fossem econômicos, políticos ou sociais. Consubstancia-se o bloco histórico que, portanto, adquire concretude neste momento de transição.

Em nosso país não tivemos uma fidalguia, mas um passado colonial ligado à nobreza européia, no qual ter um título de nobreza era uma distinção que dava a quem o

²⁸ A revolução passiva é para Gramsci uma "revolução-restauração", ou seja, uma transformação a partir de cima, pela qual os poderosos modificam lentamente as relações de força para neutralizar os seus inimigos de baixo. Através da revolução passiva, os segmentos politicamente hegemônicos da classe dominante e dirigente tentam "meter no bolso" (a expressão é de Gramsci) os seus adversários e opositores políticos, incorporando parte das suas reivindicações, embora despojadas de todo o perigo revolucionário.

portasse uma condição de classe diferente dos demais. Para exemplificarmos o valor do título do nobre, temos o do Visconde de Mauá, homem comum, que através de sua capacidade para os negócios conquistou um título de nobre.

Na falta de um título nobreza, construiu-se a ideia de que o título acadêmico substituiria o outro em valor simbólico, distinguindo quem o possuía dos demais sujeitos na sociedade. A literatura muitas vezes procura retratar peculiaridades de épocas históricas; assim, pensamos em nos utilizarmos de alguns textos que para nós servem de instrumentos para trazer um pouco de como se pensava na época da colônia. Em *Raízes do Brasil* é possível identificar como se forma historicamente o valor simbólico dos títulos para o povo brasileiro.

Dessa maneira, a valorização de um título acadêmico pode estar associada à pouca quantidade de bacharéis no século XVIII e XIX, conforme aponta Buarque de Holanda. O autor coloca em seu livro que no Brasil do período 1775-1821, o número de graduados em Coimbra estava em torno de 720 profissionais. Uma pequena quantidade de títulos.

Tanto para Buarque de Holanda como para Freyre, a valorização dos títulos era uma característica de Portugal, onde se considerava que os títulos dignificavam os homens, num estreitamento de laços entre as profissões, que fortalecia os profissionais possuidores de diploma, ao mesmo tempo em que os qualificava e os distinguia da população em geral e dos senhores da terra.

Para Freyre (1961), o bacharel, no Brasil, assumia uma posição de diferenciação na sociedade rural e patriarcal do século XIX. Devido a não termos uma fidalguia, o título de bacharel fazia toda a diferença; dava a valorização social de uma nova “classe da nobreza” (bacharéis e doutores) que propunha mudanças por meio da implantação sutil de tendências européias.

O que acontecia era que a maioria dos bacharéis buscava implementar essas tendências no país, pelo fato de ter residido no exterior no período dos seus estudos universitários.

Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza (HOLANDA, 1999, p 83).

Para Freyre a ascensão dos bacharéis brancos foi rápida. Filhos de senhores de engenho, os bacharéis voltavam ao Brasil com novas teorias e técnicas, o que contribuía para a legitimação desses profissionais na sociedade do século XIX. O conhecimento

validado pelo diploma reforçava o poder de quem o tinha sobre aqueles que não o possuíam.

De certa forma, estávamos diante de uma transformação social, com a passagem de uma sociedade rural para uma sociedade mais urbanizada, que abria algumas oportunidades para filhos ilegítimos dos senhores patriarcais, nos capítulos V, XI, tais como

É verdade que ao mesmo tempo em que se acentuavam os antagonismos, tornavam-se maiores as oportunidades de ascensão social, nas cidades, para os escravos e para os filhos de escravos, que fossem indivíduos dotados de aptidão artística ou intelectual (FREYRE, 1961, p. 111).

Ou ainda, “com o século XIX, e o desenvolvimento das cidades, as cidades maiores tornam-se o paraíso dos mulatos a que já se referira um cronista do século XVIII...” (Freyre, 1961, p. 606). Vemos que Freyre descreve uma pequena mudança na estrutura social com a frágil entrada do negro em algumas frações de classe.

Com a urbanização e crescimento das camadas médias, aumenta o número de bacharéis filhos destas outras frações de classe, consolidando a crença de que o título, o diploma, diferencia os sujeitos que o possuem dos demais membros da sociedade. O valor que damos a esses símbolos concretos se reforça com o uso de frases de efeito, com o objetivo de conseguir sua afirmação diante dos outros indivíduos, destacando o conhecimento entendido como “saber bacharelesco”.

Por este caminho é que se cria em nossa sociedade um campo propício para a teoria do capital humano se instalar, e com ela a formação de um pensamento hegemônico em torno do valor que se tem em agregar títulos à formação educativa, impregnando no imaginário das classes subalternas o modelo social vigente.

A crença que se espalha pela década de 60, fundada na teoria do capital humano, de que a educação superior pode propiciar uma mobilidade social vem da concepção de que os cursos se tornam valor agregado à mercadoria, que é o trabalhador, teve solo fértil na cultura brasileira. Segundo essa crença, quanto maior o valor acumulado de conhecimento, maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, maior a mobilidade social individual.

Caminhando no sonho do título, junto com a ascensão social pela educação, podemos pensar que a ideia de capital humano, casa-se com a ideia de valor social do diploma, visto ambas as perspectivas caminharem na direção do valor social e

econômico do diploma na ascensão social, tanto pelo seu status, como pelo conhecimento agregado a ele.

Silva (2006) destaca que

No século XIX, no qual a independência política e a construção do Estado Nacional, assim como o surgimento dos cursos jurídicos no país, produzem uma elite de bacharéis que junto com a aristocracia agrária serão responsáveis por um modelo de ordem econômica, política e social a quadrinha popular vaticina: quando Deus voltou ao mundo, para ouvir infiéis ao Egito deu gafanhotos, ao Brasil deu bacharéis (SILVA, 2006, p. 28).

Por outro lado, a cobrança da sociedade capitalista vê num amplo credenciamento um diferencial para o acesso a determinadas formas de trabalho, cujas competências são avaliadas no dia-a-dia do trabalho.

Mészáros (2005) destaca que a utopia é inerente a todas as tentativas que oferecem remédios meramente parciais para problemas globais, denuncia que os ideólogos de hoje veem no pensamento marxista um caráter supostamente utópico e ideológico, veem a forma existente da sociedade capitalista como necessária e fundamentam na fé de que mudanças parciais alcançarão resultados gerais.

Este pensamento burguês tem por base a idéia de que o modo de produção capitalista não pode ser questionado; traz medidas práticas que são sempre de caráter utópico e gradual e que tendem à conservação da estrutura social capitalista. As mudanças que promovem servem apenas para remover os obstáculos e amortecer as contradições que oferecem risco ao capitalismo, que passa pela forma como os indivíduos sociais se veem no cotidiano, pelas estratégias possíveis para conquistar uma posição de poder, que lhes dê a oportunidade de ter uma vida melhor, seja através do estudo, do trabalho, ou de ambos.

Uma parte crescente da máquina econômica está sendo ligada ao campo educacional, produzindo não só um número crescente de graduados e pós-graduados, como também toda uma rede de companhias interessadas na expansão da 'cultura'. O fato de que na produção de intelectuais [...] o limite superior não é o céu, mas a disponibilidade de oportunidades significativas de emprego (...), é algo que não pode ser inserido no sistema de cálculo da produção de mercadorias (MÉSZÁROS, 2006, p. 278).

Mesmo assim, a população acredita que é este o caminho, pois a ideologia reinante o indica dessa forma; o olhar simbólico sobre os títulos de bacharel cria a ideia da mobilidade social pelo diploma, pelo credenciamento. No Brasil, Sergio Buarque, ao analisar nosso passado, pontua a valorização do título numa passagem de *Raízes do*

Brasil, onde ser bacharel é a oportunidade de abrir as portas para a mobilidade social dentro do modelo capitalista.

O mesmo ocorre com Gilberto Freyre, em *Sobrados e Mucambos*, no capítulo “Ascensão do Bacharel e do Mulato”, onde investiga as implicações deste título em uma sociedade como o Brasil do Segundo Reinado, que chegou a se chamar de Reinado dos Bacharéis. Considerar que este pensamento está enraizado na sociedade não desconsidera os que preferem não estudar, como também grupos sociais que procuram se realizar através do acúmulo financeiro, através do poder econômico, não se importando com os conhecimentos acadêmicos.

No âmbito da sociologia brasileira, o estudo sobre o patrimonialismo, os modelos familísticos que permeavam a sociedade brasileira, foi buscado para compreender-se que relações sociais eram estas que influenciavam na economia e na política e rebatiam na questão social, na diferenciação de tratamento entre sujeitos que, pelo direito, deveria ser igual.

Como herança desse passado histórico, temos uma distinção atribuída aos portadores de diplomas universitários, a crença de que a educação superior pode propiciar uma mobilidade social. Tal construção se reforça nos anos 60 com a teoria de capital humano, na qual se tem a compreensão de que o conhecimento e a educação mais elevada se tornam valor agregado à mercadoria, que é o trabalhador.

O resultado esperado era de que quanto maior valor acumulado de conhecimento, maiores seriam as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, maior a mobilidade social individual.

Sendo assim, concluímos que no Brasil a aquisição do diploma universitário traz a promessa de ascensão social pela educação, a ideia de capital humano, bem como a ideia de valor social do diploma, haja vista ambas as perspectivas caminharem na direção do valor social e econômico do diploma na ascensão social, pelo seu status, como pelo conhecimento agregado a ele. O resultado é a hierarquização social que confere uma distinção ao “Doutor”, onde cada um “sabe o seu lugar”. E no Brasil o lugar de “Doutor” é para poucos.

4.2. Títulos: a força do símbolo nas formações sociais

Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que

assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001b, p. 21).

Na esfera cultural temos diferentes discursos²⁹, repletos de significados, que vão construir as subjetividades dos sujeitos, por isto a importância de compreender o processo de transformação da vida material, que coloca os indivíduos sociais em lugares em que buscam fins concretos para suprir as suas necessidades materiais, sociais e históricas, repletos de relações simbólicas.

Isto nos permite compreender o momento histórico que estamos vivendo, fecundo para o surgimento, desenvolvimento e aceitação do Prouni, visto o conjunto de crenças sociais sobre a representatividade do diploma/título como passaporte para o sucesso profissional, aliado ao sistema de produção capitalista que cobra credenciamentos, onde diferentes habilidades e uma competência ampliada são consideradas um diferencial, onde a busca por empregos em todas as faixas etárias, seja pelo primeiro emprego, pelo retorno ao mundo do trabalho ou para completar uma renda familiar, é fato concreto.

Este conjunto de crenças sociais, representado pela cultura revela para além dos grupos dominantes a existência de grupos dissidentes, que se estendem nas diferentes formas de relações sociais, frutos de lutas pelo domínio da cultura, pelo espaço privilegiado onde se abriga a memória, pelos valores sociais que possibilitam o surgimento de conteúdos simbólicos, características que fazem com que as análises do poder de um símbolo, como o título de bacharel, não se dissocie das relações sociais materiais e históricas.

O valor simbólico do diploma no Brasil se insere no sistema de ensino, em que aparece com um poder simbólico, um “poder invisível, que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem, ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1977, p. 31) e que é capaz de se impor como legítimo, dissimulando o que está em seu interior.

Se para Gramsci as ideias, como as filosofias, são expressões do real, do

²⁹ Para Norman Fairclough (2001), o discurso abarca três dimensões: a primeira é a descrição das marcas linguísticas, a segunda procura relacionar o texto e interação, a terceira explicar a relação entre interação e contexto social.

concreto, ideias novas³⁰, ideologia de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente em todas as expressões da vida cotidiana – na arte, no direito, na economia, no folclore – em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva, sua subjetividade tem importância, mas não deve esgotar em si mesma.

O sujeito concebido em suas relações ativas, inserido em seu contexto social, expressaria, nas ações do dia-a-dia, elementos de sua humanidade: “o indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos” (Gramsci, 1978, p.39). Se a individualidade faz parte desta organicidade, sua subjetividade se forma ao se adquirir consciência das relações sociais das quais participa.

A ideia gramsciana de que “todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado” (ibid., p.40) coloca as ações dos indivíduos sociais como um conjunto de relações ativas e dinâmicas, rejeitando que estas seriam estáticas e previamente determinadas, ditadas pelo pensamento religioso.

O homem inserido nas condições objetivas de sua vida tem nesta as múltiplas determinações histórico-sociais e econômicas que a atravessam, que se condensam nas memórias, que se cristalizam em símbolos que o humano cria para representar o conjunto de pensamentos, que expressam suas necessidades materiais e imateriais.

E é por entendermos assim que defendemos a ideia de que o humano não existe em si só, mas através de um conjunto de relações sociais concretas, que se expressam num mundo como um todo, como uma cultura intermediada por linguagens, ações, símbolos, que podemos ver ou perceber pelos embates entre as ações nas classes sociais. Por isso, a natureza humana não pode ser encontrada em um só homem, pois está no conjunto que forma toda a espécie humana.

Nesses processos/campos de luta, estão dadas as possibilidades de se forjar uma reforma intelectual e moral. Dessa forma, os processos de socialização podem ser vistos a partir das relações de classe ou das disposições para a socialização, que estão muito desigualmente distribuídas entre as frações de classes sociais.

Para que houvesse uma mudança substancial na conjuntura/estrutura social, seria

³⁰ Segundo Gramsci, “deve sempre vigorar o princípio de que as ideias não nascem de outras ideias, que as filosofias não são criadoras de outras filosofias, mas que elas são expressões sempre renovadas do desenvolvimento histórico real” (1977, p. 1134).

preciso ter um sistema escolar abrangente e direcionado para a ampliação da visão de mundo, com a finalidade de ultrapassar a condição social existente, uma mudança na direção do bloco histórico.

Esta formação do bloco hegemônico não é simplesmente resultado de necessidades econômicas. Este bloco é formado pelas sociedades civil e política, e atravessado tanto pelos intelectuais orgânicos quanto pelo senso comum, pela religião, pelo folclore, manifestações dos homens-massa que se expressam no cotidiano, e que formam um conformismo imposto pela ideologia dominante, como também, por frações de classes, com as quais os sujeitos convivem.

Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais. (...) Todo grupo social (...) o mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15-16).

Por conseguinte, todo grupo social que exerce uma função no mundo da produção possui seu grupo de intelectuais orgânicos, sejam eles empresários, trabalhadores, os grupos elaboram os seus intelectuais para darem uma maior coerência e consciência da importância de sua fração de classe dentro do sistema produtivo. Por exemplo, os capitalistas, criam os gerentes, os técnicos, e assim ocorre em todos os outros grupos sociais.

Nestes espaços de lutas, nos campos, os espaços de reprodução simbólica, onde cada grupo social em luta procura difundir as categorias do mundo social que representam, visando produzir sentidos comuns, o campo se constitui um espaço por onde o agente social realiza suas práticas, suas mediações, procurando estabelecer formas de reproduzir suas condições de classe. No campo social estariam o senso comum, as visões folclorísticas.

Para Gramsci, o senso comum seria, assim,

A 'filosofia dos não-filósofos', isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o 'folclore' da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática (GRAMSCI, 2004, p. 114).

Gramsci contrapõe o senso comum ao bom senso, o qual denomina de núcleo sadio, orientando que se deve procurar desenvolver o bom senso e transformá-lo em consciência de classe. O bom senso, para Gramsci, é a elaboração coerente do saber e a explicitação das intenções conscientes dos indivíduos livres.

A educação tem para o autor um papel fundamental, lugar para se refletir e se apropriar dos pensamentos passados, espaço para uma postura crítica em relação a sua própria concepção de mundo, que permite aos sujeitos perceber que o pensar do senso comum é reflexo de um filosofar produzido pela realidade cotidiana, que precisa ser ultrapassado, para se alcançar o bom senso esclarecedor das reais condições de existência do grupo social.

Os intelectuais burgueses desempenham ações para o estabelecimento e manutenção da hegemonia da classe burguesa; os intelectuais orgânicos da classe proletária também deveriam desempenhar um papel semelhante na criação de um novo bloco histórico, no qual a classe proletária seja hegemônica. Ou seja, tais intelectuais têm a tarefa de organizar a “reforma intelectual e moral”, adequando, assim, a cultura à ação prática.

Se pensarmos que na sociedade capitalista e na hierarquização que passa pelo poder, que muitas vezes é difundido pelas hegemonias construídas pela intelectualidade, vemos que este pode se materializar de diferentes formas, por isso, entendemos que ter um diploma universitário de certa forma é uma maneira de algumas pessoas sentirem-se poderosas perante outras. O campo de produção simbólico suscita a relação de força entre os agentes, o que leva à relação de sentido.

A condição de ascender a uma faculdade com excelência acadêmica comprovada paira até nossos dias no imaginário de nossa sociedade. Os grupos sociais vinculam este pensamento à condição de classe social, visto os filhos das classes mais abastadas serem os possuidores dos meios, sejam estes culturais, sociais ou econômicos, trazidos pelos *habitus* de sua classe, tornando-se os mais aptos a passar em um vestibular para instituições públicas de ensino superior, ou mesmo poderem frequentar as universidades particulares consideradas boas ou excelentes.

A aposta dos alunos bolsistas do Prouni na PUC na educação, as suas expectativas de mobilidade social, constrói a narração sobre suas experiências vividas nesse processo educacional, o poder simbólico do diploma, do título de bacharel, como poder construído.

Pela enunciação, de fazer e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico da mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que a pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Nessa perspectiva, é legítimo avaliar que nos conteúdos dos discursos, sob o ponto de vista de sua articulação, com os poderes hegemônicos, cria-se sentido e liga-se o discurso ao símbolo, que forma a ideia de valor do diploma.

Segundo Frigotto,

no plano cultural, somos herdeiros da mentalidade da dialética da colonização (1992) e do estigma escravocrata que perfila uma classe dominante da vanguarda do atraso e atraso da vanguarda (Oliveira, 1998) profundamente elitista e violenta. Uma mentalidade que alia a violência do coronel das velhas oligarquias à visão preconceituosa do bacharel de desprezo ao trabalho manual e técnico e ao esforço de produzirmos ciência, técnica e tecnologia (1999, p. 19).

Quando o autor iguala todos os sujeitos, legitima o pensamento do senso comum como saber específico.

Coloca neste a condição de decisão sobre sua existência, dividindo a responsabilidade dos sujeitos com o capital. Neste ponto, todos são responsáveis pelo futuro do grupo social, isto é, Frigotto nos alerta para o risco do consenso que se mantém na sociedade sobre o estigma de país colonizado, onde o título de bacharel cria a visão de que os sujeitos que executam trabalhos manuais são pessoas inferiores, ou seja, um pensamento que legitima o pensamento popular de que o Doutor não faz serviço “de pobre”, serviço manual.

Esta forma de pensar coloca no sujeito a responsabilização pelo seu sucesso: se este não batalha para ir para a faculdade, é porque não tem vontade de chegar lá; não se avalia que as condições materiais é que muitas vezes são os grandes empecilhos para um sujeito alcançar o nível superior.

A perspectiva de Bourdieu (1989) aponta que para viverem em sociedade as pessoas necessitam de um sistema simbólico formado por um conjunto de valores, crenças e procedimentos institucionais que são dotados de uma ideologia.

Os sistemas são produzidos e reproduzidos pelos agentes sociais nas relações sociais construídas histórica e socialmente. Sendo assim, os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos para a legitimação da dominação ou transformação da condição social existente. Neste contexto, o sistema educacional funciona como mecanismo de reprodução social e não de mobilidade social.

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 fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1989, p. 41).

Os sistemas simbólicos estão subordinados à estrutura do campo em que eles são produzidos e reproduzidos, mas também influenciam nesta. Os campos são espaços de produção simbólica, nos quais os agentes se encontram em constantes lutas para difundir as categorias da divisão do mundo social ao qual pertencem. Estas lutas simbólicas visam à produção de consensos, que se realizam através de instrumentos que buscam a dissimulação e a negação da dominação.

Neste sentido, Marx e Engels afirmavam que

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparece aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica de um povo, etc. (1987, p.36).

Por isto, ao trazer para nosso estudo sobre a dimensão simbólica do diploma precisamos, a nosso ver, buscar o olhar de Marx sobre as representações produzidas pelos homens, como o olhar ampliado de cultura com que Gramsci nos presenteia quando nos alerta para a necessidade de uma ultrapassagem do senso comum para o bom senso.

Cabe ressaltar que no interior de toda esta discussão está o entendimento trazido por Bourdieu sobre a força simbólica que é percebida pelos agentes, pois são formas complementares na compreensão da busca pelo título de nível superior – o bacharelado; Este, ao mesmo tempo que liberta, aprisiona, no momento em que dificulta aos agentes a visualização das desigualdades que atravessam as estruturas sociais, uma vez que suas percepções e entendimentos estão de acordo com as relações de dominação.

Gramsci vê na escola um locus de reprodução, mas também, um espaço de mudança, dentro de um modelo de escola unitária, integral, onde uma educação omnilateral proporcione ao sujeito a condição de mudar sua existência e pensar o lugar que ocupa na sociedade e formas de alterar esta realidade. Em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas, nas quais se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: entre eles o próprio indivíduo; os outros homens; a natureza (Gramsci, 1984, p. 39).

Dessa forma, Gramsci indica que o homem como indivíduo produto de relações sociais específicas é um ser capaz de interagir com essas relações e de ter consciência sobre elas, onde

Cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central (...). Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (GRAMSCI, 1984, p. 40)

Um processo complexo, que para ser entendido implica mergulhar nas relações sociais que possibilitaram sua constituição.

Desta forma, somente numa volta ao passado é que se pode entender o que é o homem, e o que é cada indivíduo em sua singularidade, já que o indivíduo, além de ser a síntese das relações existentes, é também a síntese da história dessas relações.

Para Gramsci (1984), os indivíduos podem participar das alterações em sua sociedade, pois existem os que querem associar-se e organizar-se para este fim, seja por meio das técnicas aplicadas à indústria, seja pelo conhecimento filosófico (p. 40-41). Por isto, a “construção de uma hegemonia” passa tanto pelo poder dominante quanto pelos indivíduos sociais que pertencem à classe subalterna, que em nosso trabalho tem a ver com a construção da hegemonia sobre o ideal de se ter um título de bacharel, seja para o mundo do trabalho, seja por fetiche.

Quando colocamos o fetiche do título, queremos dar ênfase a uma dimensão social, que através do poder simbólico do título de bacharel, traz também à força a violência que acompanha a discriminação de quem não o tem.

Desta forma o poder simbólico do título seria resultado de uma hegemonia ideológica em torno da crença de que nele estaria uma força capaz de transformar a vida social.

4.3. Identidade social dos alunos bolsistas do PROUNI na PUC-RIO: trajetórias objetivas e subjetivas na luta pelo título de bacharel

Só podemos entender o papel da reflexão de Marx sobre o econômico, quando pensamos em termos da totalidade social e da síntese tensa que ela constitui. Se quisermos entender a subjetividade e a singularidade, precisaremos explicar essa vida social objetiva, contraditória e profundamente marcada por desigualdades que nos constitui como indivíduos isolados, exatamente quando mais somos imbricados uns com os outros. Só poderemos explicar a objetividade da vida social se ela contiver a compreensão dos elementos que formam nossa própria subjetividade. Essa dimensão do todo e da totalidade enquanto síntese de momentos diversos e contraditórios é a

forma de superar as percepções unilaterais anteriores e de permitir explicar inclusive porque se constituíram dessa forma – que razões históricas e sociais levaram a tais visões unilateralizadas (FONTES, 2006, p.8).

Neste capítulo procuramos trazer a análise de como as trajetórias objetivas e subjetivas dos indivíduos sociais e suas interrelações não são algo formando em si mesmo, autônomo em relação ao ser consciente.

A nosso ver existe uma íntima relação entre o conjunto das relações sociais, que contraímos independentemente de nossa vontade, na produção da vida material, e as particularidades que os sujeitos constituem a partir das suas visões de mundo, que formam sua subjetividade. Constituindo um bloco, onde a objetividade da vida se articula com a subjetividade dos indivíduos, formando o que consideramos ser a identidade possível dos sujeitos históricos, considerando o que Marx nos indica: “não é a consciência que determina a vida, mas, em última instância, é a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1996).

De acordo com Marx e Engels, “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência”, ou seja, pelo trabalho (Marx; Engels, 1998, P.10-11).

O trabalho na sociedade capitalista é uma necessidade objetiva e subjetiva do ser humano: objetiva, na medida em que é através dele que se obtém o necessário à sobrevivência, e subjetiva, pois, neste modelo social, é através dele que os indivíduos sociais se reconhecem, se identificam, permitem que sua criatividade venha à realidade objetiva, cria o elo entre a dimensão subjetiva e criadora e a objetiva e concreta.

Em vista das mudanças sofridas pelo mundo do trabalho, procurou-se criar uma filosofia para formar a consciência dos sujeitos baseada no eu, no poder pessoal, na concorrência. Tendo como base qualquer condição que imprime uma possibilidade e medição pela competição, seja esta pelos títulos possuídos, pelas competências demonstradas, pelas habilidades adquiridas, pela origem social desfavorecida, pela marca étnica que se possui, pela diferenciação de gênero que se tem. Esta filosofia se utiliza do discurso da justiça social, mas na lógica da mercadorização do mundo, buscando para a fração que representa o que de melhor o mercado possa oferecer, pelo menor custo possível.

Neste mundo pós-moderno, de inúmeras transformações, acabamos por presenciar mudanças essenciais no modo de produção, nas relações sócio-culturais,

econômicas e políticas, que serão as bases da formação das identidades na pós-modernidade.

No passado, os burgueses liberais invocaram os princípios das liberdades, incluindo livre mercado. A família e o mercado eram as instituições suficientes para forjar as identidades dos sujeitos no liberalismo, formando identidades dentro dos princípios liberais e de participação no mundo do trabalho.

Neste mundo novo, os sujeitos individuais podem escolher e determinar o que desejam para si. Esta liberdade cria a ilusão de que as decisões e aspirações são determinações da sua vontade, desistoricizando-as, como se de repente os sujeitos a partir do iluminismo pudessem escolher tudo a sua volta, escolhas que, sendo pessoais, levam ao sujeito à responsabilidade completa pela realização de suas aspirações. Assim, os sujeitos são ou não motivados, têm ou não disposições, possuem ou não aspirações.

A transformação promovida pelo capitalismo moderno programou uma nova racionalização da vida e, por conseguinte, do senso comum. O crescimento do mundo das trocas colocou os sujeitos frente a um mundo novo, colocando-o em contato, cada vez mais, com realidades culturais novas e distintas.

Ao focalizarmos nosso trabalho no fim do ciclo do ensino médio e início de uma etapa universitária, acabamos por situá-lo nos limites dos planos e expectativas acerca da mudança de um ciclo da vida em que a grande questão, para além da escolha do curso, é a da entrada no mundo do trabalho. Este momento coincide com a definição de quais identidades sociais desempenharão para si e para a sociedade. Dubar (1997), ao trazer seu conceito de identidade, articulando aspectos internos e externos, social e profissional, coloca a identidade no centro do processo de socialização, definindo-a como um “resultado simultâneo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem o indivíduo e definem as instituições” (p. 105).

Para o autor, não se pode separar o sujeito social; ele é um todo em que as identidades individuais e coletivas formam a identidade social, que se forma em processos de socialização que ocorrem durante as trajetórias das vidas dos sujeitos.

A identidade, apesar de ter um fundamento comum, que é a identificação com o seu grupo de pertencimento, tem diferenciações, pois cada sujeito tem trajetórias subjetivas e objetivas próprias.

Assim, apontamos a necessidade de especificar sobre qual grupo estamos estudando, são eles: alunos universitários, bolsistas de um programa de governo,

incluídos em uma universidade privada, católica, com um nome de peso no mercado do mundo do trabalho, frequentada pela classe média alta. Que foram se inseriram no mundo da educação superior, seja para atender indicações de organismos internacionais, seja para satisfazer subjetividades pessoais e culturais destes sujeitos.

Nesta busca pela compreensão da identidade destes alunos, suas escolhas e percepções. Procuramos compreendê-la como um corpo fundado nas necessidades da sociedade burguesa do final da Idade Média, onde o valor das conquistas individuais são o que marca profundamente este pensamento, que ainda hoje se espalha em espaços da sociedade, fomentando nas pessoas a necessidade de provar para si e para o grupo social sua capacidade através da conquista pessoal.

Nesta linha de raciocínio, buscamos trazer para nossa análise Claude Dubar, que discute as diferentes influências que irão formar as identidades na atualidade, mais precisamente nas identidades voltadas para o mundo do trabalho, pois estes alunos, ao buscar uma universidade de renome, estão buscando construir um currículo que lhes abra as portas do mercado de trabalho.

Para o autor, as construções das formas identitárias dos sujeitos passam por dois aspectos – um biográfico, ou seja, passam pela trajetória subjetiva, expressa em diversos relatos biográficos, que vai se construindo subjetivamente ao longo da vida, utilizando-se de diferentes categorias que o remete a “mundos sociais”, que se transformam em forma de se identificar - formas identitárias. O outro relacional, que passa pela trajetória objetiva, nas relações sociais que se constrói com e para o outro, na objetividade da vida social.

Para dar conta desta questão, Dubar (1998) sugere o conceito de configuração, difundido por Norbert Elias, onde nos interrelacionamentos os grupos se configuram e reconfiguram, formando uma dinâmica social que nunca para de se transformar.

Por outro lado, temos a trajetória objetiva definida como a sequência das posições sociais ocupadas durante a vida, que podem ser, inclusive, medidas estatisticamente, servindo para análises de tendências, ou ascendente, descendente, ou mesmo de estabilidade social.

A identidade se forma, então, através das identificações que o sujeito e o grupo fazem com categorias socialmente disponíveis, das quais o sujeito se utiliza para atribuir para si que tipo de sujeito se pensa ser – identidade para si; como também permite que os outros se utilizem destas categorias para atribuir que tipo de sujeito o outro é – identidade para o outro.

Deste modo, ao confrontar ambas as análises, permite-se a combinação de ambos os processos, tanto os oriundos dos relatos que expressam a subjetividade do indivíduo social, como também as observações da trajetória objetiva, formando um bloco, que expressa a identidade que se tem de si, e permite que surja a identidade que os outros têm do indivíduo social analisado.

Mesmo que não haja uma correspondência direta, é na articulação das categorias utilizadas para se identificar e ser identificado que se constrói a identidade. A importância das categorias se inscreve quando são estas que permitem os sujeitos se reconhecerem e serem reconhecidos. As categorias que servem para identificar os outros e para identificar a si mesmo variam de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações, e se modificam no decorrer do tempo.

Para Dubar (2005), é na esfera do trabalho, do emprego e da formação individual, que se formam os domínios³¹, que fazem parte das identificações sociais do próprio indivíduo. Os indivíduos, antes de se identificarem com o grupo profissional ou de formação, herdaram na infância uma identidade que tem a ver com sua sexualidade, com a etnia e com a classe social, ligada ao grupo de pertencimento dos pais.

Para o autor, é no mundo do trabalho, no confronto com a incerteza, em uma condição histórica particular, marcada pelo desemprego, que as atuais gerações estão situando seu processo identitário. O processo de tecnologização, o prolongamento da entrada e saída da escola e o acesso a um emprego cada vez mais escasso e menos estável, remetem a confrontamentos que modulam a construção da identidade, aliando-se a uma projeção de si no futuro.

Tudo isso torna a formação de uma identidade algo complexo, repleto de diferentes determinações, que envolvem a trajetória objetiva com inúmeras condições reais, concretas. Mas também trajetórias subjetivas, imagens do eu, que influenciam na escolha da profissão, no credenciamento que habilita e certifica as competências através de diplomas.

Mesmo que seja através do trabalho que se alterem as condições materiais, é na subordinação dos indivíduos às suas necessidades que se forma e se transforma a consciência, que reforma a subjetividade. Nas palavras do próprio Marx,

³¹ Para Dubar (2005), os domínios são espaços nos quais os sujeitos se interrelacionam, se formam e aprendem num processo contínuo, permanente, de auto-criação dos indivíduos nos espaços-tempos da sua biografia, de sua formação pessoal e profissional, onde ambos constituem domínios que partilham de um isomorfismo quando pensados e vividos como atividades apropriadas pelos indivíduos, constituindo-se como espaços-tempos de investimento, de aprendizagem e de (re)construção de sentido(s) individuais e sociais.

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, seus braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (1999:202).

Daí surge a questão de como se formam as subjetividades forjadas tanto do trabalho como eixo central da vida humana, quanto na cultura, como a dimensão que envolve como se formam, se reformam e se transformam os sujeitos nos espaços para além do mundo do trabalho, recriação permanente da relação social. E a partir desta, como se constituem as identidades dos indivíduos sociais na realidade da sociedade brasileira, vendo a necessidade de se potencializar a força destes alunos e não deixar que sejam levados pelos ideais da classe dominante - foco do estudo de Claude Dubar, que concebe o trabalho como o lócus social privilegiado no capitalismo contemporâneo.

Para Dubar, as identidades no mundo do trabalho se caracterizam pelo olhar que cada um forma sobre si, um olhar biográfico, que se possibilita frente a inúmeras interações que aos sujeitos são ofertadas pelas instituições das quais eles participam.

O autor, contudo, inclui em sua análise da identidade um segundo processo, a que chama de “relacional”, isto é, um processo que ocorre ao mesmo tempo que o processo biográfico, porém neste, os outros é que reconhecem no sujeito suas habilidades, seus saberes, suas competências, para o enfrentamento do mundo do trabalho – uma identidade proposta pelos outros ao sujeito; assim constrói-se uma identidade “para o outro” (DUBAR, 2005, p 128).

Dessa forma, Dubar define as formas identitárias como o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (1991, p.113).

Neste caminho, pretendemos percorrer o processo de formação da identidade, como um constructo tanto pessoal quanto social; um processo de constantes interações, seja consigo, com outros sujeitos, com o meio, onde a identidade dos indivíduos sociais é avaliada, não só pelo trabalho que executam, mas também pelos títulos que ostentam.

Assim, para Dubar, apesar de todos os recortes, a identidade dos indivíduos está fundada no mundo do trabalho, na articulação entre identidades virtuais possíveis e identidades vividas-herdadas. A síntese destas levará a uma identidade real que adere

aos indivíduos sociais; portanto, uma relativa autonomia e uma articulação necessária entre as duas transações (2005, p. 325).

A maioria dos alunos entrevistados que são bolsistas do Prouni na PUC- Rio estão no exato ponto da travessia entre o ser aluno e ser profissional, pois alguns mesmo que estejam no momento do estágio, ainda não se pode considerar como um profissional independente, visto ainda estarem em aprendizagem. Enfrentando a sua trajetória biográfica, o olhar que têm sobre si, tentando desvencilhar de suas raízes, para serem aceitos em novos grupos sociais, procurando construir sua trajetória objetiva, uma relação com outros alunos, com formações sociais diferentes.

Isso faz das identidades dos alunos do Prouni um modelo diferenciado, fazendo deles aqueles que procuram não se reconhecer, pois precisam agir e pensar como os outros para sobreviver na selva universitária da PUC-Rio, em que sobrenomes distinguem quem é quem naquele mundo social.

A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p. XXV).

Mediadas pelas relações sociais, a subjetividade e a identidade dos indivíduos se obscurecem, se mistificam, como se sua identificação com a realidade social fosse algo externo ao indivíduo, não um processo do qual ele participa intensamente, seja através do olhar do outro, seja através de seu próprio olhar – como se pudesse haver indivíduos sem subjetividade ou identidade.

Assim, para o autor, mesmo existindo inúmeras identidades com as quais os indivíduos sociais podem se identificar, neste mundo, no qual o capital define quem é quem, a identidade pelo tipo de trabalho que se executa, ou se pretende executar é fundamental para se entender como se constroem as identidades que os sujeitos utilizam na sociedade, porque é no mundo do trabalho que os indivíduos sociais se reconhecem enquanto seres humanos, pois neste, eles pensam, arquitetam, planejam, conforme colocou Marx. No entanto, como indivíduo social³² que é, não se descola da realidade

³² Marx designa o “indivíduo social” como o protagonista da transformação radical do estado de coisas presente (Marx, 1858). No adjetivo “social” há que se reconhecer os traços desta realidade pré-individual que pertence a todos os sujeitos; no substantivo “indivíduo” a singularização advinda de cada componente da multidão atual. Ao falar de “indivíduo social”, tem a ver com a individualidade de cada sujeito, mas que ao mesmo tempo sendo singular, também é plural.

social na qual está inserido, sua socialização se realiza neste espaço.

A socialização é um processo interativo e multidirecional: pressupõe uma *transação* entre o socializado e os socializadores; não sendo adquirida de uma só vez, ela passa por renegociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização. Como afirma A. Percheron, "a socialização assume a forma de um acontecimento, de um ponto de encontro ou de compromisso entre as necessidades e os desejos do indivíduo e os *valores* dos diferentes grupos com os quais ele se relaciona (Percheron, 1974, p. 26, apud DUBAR).

Como indica Dubar (2005), a identidade é “o produto de um processo conflituoso que implica práticas sociais, relações objectivas e representações subjectivas”. O reconhecimento recíproco é, portanto, o ponto de chegada possível, e não o ponto de partida obrigatório da socialização. Assim, a busca por programas de governo como o Prouni traduz a procura por este ponto de chegada.

Na sociedade que tem como passado um modelo monarquista, o sonho do título, se alia à ideia de ascensão social pela educação, segundo a qual ao final do curso superior também se adquire um título. Podemos pensar que a ideia de capital humano ganha força, vistas ambas as perspectivas caminharem na direção do valor social e econômico do diploma na ascensão social, pelo seu status, e também pelo conhecimento agregado a ele.

Neste sentido, a formação universitária transforma-se em uma mercadoria a serviço do capital, e também em um bem que possui valor de uso - como valor pessoal e valor de troca - como uma mercadoria no mercado de trabalho, pois ao mesmo tempo em que tem seu uso voltado para o indivíduo, também pode ser comercializado e consumido pelo mercado capitalista; servindo ainda para a criação de uma força de reserva especializada a ser usada pelo capital, dando a este o suporte para controlar os valores do salário.

Assim, procuramos buscar possíveis compreensões que incluam tanto a dimensão da formação material concreta da existência humana, como também, trazer o que consideramos de extrema importância neste trabalho – como se formam as identidades e as subjetividades humanas na sociedade atual, no cotidiano do mundo do trabalho, no qual o individual e o social se imbricam.

Neste mundo, os alunos, incluindo os que entraram pelo Prouni na PUC–Rio, são, a nosso ver, potência de trabalho objetiva e subjetiva, criatura potencialmente criadora, numa realidade comprometida com nossas necessidades materiais e com nossas potências do espírito, nossos fetiche. Os indivíduos como produto e produtores da sociedade.

Não pretendemos opor uma dimensão a outra, pois corroboramos com as perspectiva marxista e gramsciana que consideram as construções culturais enraizadas na sociedade, como a força que impele os sujeitos às lutas sociais, onde indivíduos sociais não precisam apenas comer, dormir e vestir-se, isto porque “satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com esta satisfação levam a novas necessidades” (Marx & Engels, 1996, P. 22), que não somente necessidades práticas, mas necessidades da vontade, do fetiche.

Uma sociedade cuja essência é o trabalho, que tem em sua natureza tanto a dimensão manual quanto a dimensão intelectual, tem na subjetividade e na identidade dos sujeitos com seu mundo social o momento de interação que os inscreve na atividade teleológica e na busca pela realização social dos seus fetiches concretos.

A capacidade de projetar coloca este indivíduo social na condição de transformar a realidade que o cerca, utilizando-se do conhecimento que vai sendo acumulado, ao contrário dos seres da natureza que têm suas ações, não num conhecimento pensado, mas numa carga genética.

Isso não significa que o resultado obtido tenha de ser forçosamente uma simples duplicação real de um modelo real pré-existente. Não; a adequação não tem que ser perfeita. Pode assemelhar-se um pouco, e até mesmo nada, com a finalidade original, já que esta sobre modificações, às vezes radicais, no processo de realização. Pois bem, para que se possa falar em atividade humana basta que nela se formule um resultado ideal, ou fim a atingir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independente de como se plasme, em definitivo, o modelo original (MARX, 1990, p. 188).

No caminho de alienar o indivíduo do produto de seu trabalho, o capital também procura alienar o homem de sua subjetividade, criando inúmeras identidades, confundindo-o, quando em verdade, ele é único, com várias formas de se identificar com a realidade social que o envolve. Neste processo da alienação do que se é, o sistema do capital, separa o sujeito das condições que podem propiciar a descoberta de suas subjetividades, que vão dar o tom de sua identificação com a realidade social a sua volta, que forjará sua identidade.

Esta interação no conjunto de relações sociais que compõem a realidade social dá suporte tanto para o desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos, como para a formação de sua identidade, também para as relações sociais que estabelecem entre si, e para a alteração das condições materiais existentes. Na visão de Marx, as ações humanas têm de ser historicamente explicadas, e não supostas. Nestas ações, atravessada pela ideia de propriedade privada que passeia por todos os nossos sentidos -

físicos e espirituais –, possuir um título seria ter uma propriedade privada, da qual ninguém poderia se apossar.

Isto quer dizer que

Indivíduos determinados que, como produtores, atuam também de forma determinada, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas (...) A produção das ideias, das representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material entre os homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui como a emanção direta de seu comportamento material (...) Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais, ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde (MARX, 1986, p.35-44).

Para Marx, a questão da essência humana está relacionada com a totalidade das relações sociais; não pode ser considerada apenas como algo de um indivíduo; precisa ser pensada como um momento histórico dos indivíduos que vivem em sociedade. A essência do humano não é para Marx a-histórica, nem natural, muito menos predeterminada, o que fica claro ao afirmar que “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (Marx, 1996, p. 6). Para o autor, os homens se tornam o que são em função das condições materiais em que vivem, ao mesmo tempo em que ao alterar estas condições, alteram a si próprios.

Neste sentido, pensar as subjetividades que formam as identidades humanas não pode descolá-las da realidade material que contribue para a formação destas subjetividades. Daí a necessidade de tentar resgatar que momentos sociais e históricos são estes que influenciam nos indivíduos, mas que também são influenciados por eles.

Nesta tentativa de compreensão, nos deparamos com os conflitos que atravessam os indivíduos e o ser social, numa relação de mão dupla. Assim, vemos que na relação entre o indivíduo e sua sociedade, situar este indivíduo social dentro dos seus limites singulares, onde a existência pessoal e o enriquecimento (seja material, espiritual ou privado), o transforma em um homem afastado do todo social; coloca este sujeito fora de sua condição humana.

À procura por aprender e afirmar valores identitários ao longo das suas trajetórias, os sujeitos permitem-se um processo de autoconhecimento, localizado dentro da expressão de consciência que argumenta e contra-argumenta, produzindo, enquanto seres singulares, tanto seres biológicos quanto sócio-culturais, um resultado tenso, contraditório, no qual não podemos separar a dimensão subjetiva da objetivação que ela produz. A maior compreensão seria entender que o mundo social está dentro e fora de

cada sujeito singular.

Ao aliarmos o subjetivismo ao objetivismo, surge o retrato das necessidades materiais e históricas; percebemos que se cria, neste momento, a identidade de um ser singular, constituído tanto pelas suas necessidades materiais, como pelas relações sociais que o envolvem, pelo trabalho que o humaniza e que o imbrica na totalidade social, mas também, pela sua criatividade transformadora.

Um sujeito de um determinado tempo histórico, mas que como sujeito social é portador do passado de sua sociedade, que precisa elaborar sua própria concepção de mundo, de maneira crítica, de forma a elevá-la “até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”, mas considerando o processo histórico constituído na “elaboração crítica (...) daquilo que somos realmente (...) um ‘conhece-te a ti mesmo’ (GRAMSCI, 1984, p. 12).

Nota-se um processo essencialmente coletivo, que implica a crítica do senso comum, envolvido no conjunto das relações sociais onde ocorre a construção do sujeito, na dimensão onde a subjetividade é processada, onde se procuram compreender as relações sociais como decorrentes das relações de produção, que expressam a tensão que as constitui, comprovando não hever como desconsiderar as contradições objetivas onde se envolvem sujeito e subjetividade.

Dubar (2005) coloca que nas relações de trabalho, mais pontualmente, nas interações entre os sujeitos é que se mobiliza a formação da imagem de si, e se desenvolve um processo que permitem formar a imagem para outrem. Nestas interações desenvolve-se um processo de adequação, tanto para atender as necessidades do mercado, quanto as suas próprias. Nas interações se planeja a carreira profissional, enquanto que no trabalho formam-se os espaços de reconhecimento e de legitimação dos saberes e competências que favorecem a construção da identidade.

Neste conjunto de interação social e trabalho, do planejamento ao reconhecimento, passa-se pela noção de que se precisa ampliar as competências e aumentar os grupos onde ocorrem as relações sociais. A nosso ver, são hoje, a noção de competência e o conjunto das relações sociais construídas, os dois pontos fulcrais que determinam a entrada ou não dos jovens no mercado de trabalho, trabalho que será o ponto de partida para a formação da identidade profissional e social dos alunos da instituição estudada.

Quando falamos de competência nos remetemos à década de 80. Segundo Trevisan,

O surgimento da noção de competências ocorre no campo dos negócios. Hirata (1994)

advoga que a ideia de que a emergência das competências tem sua origem no discurso empresarial da década de 80 e em sua adoção por economistas e sociólogos franceses (...) a exigência de requalificação, em atendimento as novas demandas produtivas -, conduz a superação do paradigma da qualificação levando a emergência do modelo das competências, embora esteja ausente a ideia de relação social inserida no contexto da qualificação (TREVISAN, 2009, p. 64).

Nesta perspectiva temos Ramos, que concorda com a proposição acima e que a amplia, indicando que sua emergência neste momento tem três propósitos:

Desviar o foco dos empregos e tarefas dos trabalhadores para os aspectos subjetivos do trabalho; institucionalizar as novas formas de educar e gerir organizações; criar novas formas de verificação das capacidades dos trabalhadores para dar-lhes mobilidade em diversas modalidades de empregos (Ramos, apud TREVISAN, 2009, p. 64).

Quando trazemos para finalizar nossa discussão estas noções que hoje atravessam inúmeros estudos sobre o mundo do trabalho, vemos que os alunos bolsistas, que são nosso objeto de observação, são atravessados por estes discursos, que fundamentam a ideologia dominante, remetem a escolhas, e nestas está a formação em nível superior e não uma formação técnica, inclusive muitos dos alunos bolsistas, antes de optarem por uma universidade, cursaram cursos técnicos.

De acordo com Ramos (2001), a partir de um conjunto de competências o indivíduo pode se tornar empregável, ou seja, adquirir alguma vaga ou emprego onde sua qualificação atender ao mercado. Daí a colocação da noção de competência, pois acreditamos que esta cria nos alunos uma indicação de que quanto mais variadas e aprofundadas forem suas competências, maiores serão suas condições de penetrar no atual mundo do trabalho.

Este ponto é fundamental, pois é neste marco que se coloca o curso técnico em xeque, já que a invenção da noção de competências veio substituir a de qualificação, ampliando as cobranças sobre o saber dos trabalhadores, e introjetando nestes a concepção de que uma educação ampliada oferece maiores chances no mercado de trabalho.

Esta associação que se faz entre a competência e a empregabilidade colocam no sujeito as marcas da iniciativa, responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe, incrustando neste a responsabilidade por sua formação contínua.

Aqui a Teoria do Capital Humano ganha força, colocando no sujeito a responsabilidade sobre sua contínua capacitação, seu aumento de competências, o que promove o aparecimento de habilidades continuamente e independentes de outros membros do grupo social ou de trabalho, revelando a natureza da atual forma de

empregabilidade, a luta individualizada pelo trabalho.

Neste sentido, se estes alunos estão indo em direção da universidade, a nosso ver estão procurando ultrapassar as habilidades profissionais básicas, buscando maior competência para poder competir no mercado profissional atravessado pela ideologia econômica dominante. Isto influencia diretamente nas trajetórias pessoais e sociais, que participam diretamente da formação identitária destes alunos. Se a identidade dos alunos está estritamente relacionada com as trajetórias pessoais e coletivas, objetivas e subjetivas, e estas estão intimamente relacionadas à ideologia do capital; não se pode excluí-la da realidade humana do trabalho.

Pois, é nele que o sujeito criador coloca sua marca na natureza, impregnando-a de sua humanidade. Também, na atualidade não podemos nos isentar de estudar que novas formas estão sendo conferidas à formação destes alunos, que colocam em sua subjetividade o desejo de ir para uma faculdade, mesmo sendo possuidores de título de técnico.

Frente à fragilidade da entrada no mercado de trabalho, aliada às relações sociais paternalistas. Vemos que os alunos sem fortes relações sociais, seja pela origem familiar, sociais, ou por si próprios, ao buscarem uma faculdade, tentam, pelo menos, descartar o paternalismo de nossa sociedade, as relações sociais familísticas, impregnadas em nosso passado histórico que repercutem nos dias atuais, usando das competências adquiridas como um passaporte para o mundo do trabalho.

5. PUC-RIO: RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO SOCIAL E SIMBÓLICO DA PUC

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma na estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1978, p. 3).

Neste capítulo pretendemos buscar algumas compreensões do que seja a organização PUC-Rio, quanto ao território, ao espaço acadêmico, sua face social e simbólica.

Para isto trazemos num primeiro momento um pouco da história da instituição e algumas normas; faremos pequenos comentários sobre seu espaço territorial, que engloba um local geográfico e simbólico por estar situada em um dos bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro.

Trataremos muito rapidamente das bolsas que já eram oferecidas, suas diferentes modalidades; a seguir falaremos sobre a questão do programa de auxílio da instituição – FESP – Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio, da mudança de perfil dos alunos atendidos pelo fundo e das novas demandas com a entrada dos alunos do Prouni.

Falaremos, ainda, sobre as relações sociais que se constroem ou se destroem dentro do espaço institucional; alguns questionamentos sobre a qualidade do ensino que se dá às classes populares e também as formas textuais que atravessam este espaço social, formando, conformando e reformando hegemonias/ideologias, através da ordem construída pelo discurso.

Discutimos um pouco a questão da comodificação dos discursos sobre a educação para as classes populares³³, como uma questão de sobrevivência no campo da economia, vendo como um movimento inseparável do sistema capitalista, que transfigura o discurso, comodificando-o, buscando uma sintonia com o mercado, do

³³ Para as análises a partir deste bloco, utilizamos entrevistas, mas gostaríamos de deixar claro que não as editamos, de forma a recortar as falas, pois achamos que o contexto mais amplo possibilita ao leitor perceber como se forjou as idéias, e que caminho levou as análises. Inclusive, precisamos datar as entrevistas, pois foram feitas na entrada para o mestrado, visto ultimamente só conseguirmos acessar os alunos, pessoas com as quais já tínhamos construído um contato ao longo destes anos. A justificativa se dá pelo fato de ser um programa novo, que sofre inúmeras mudanças, que ainda esta se adequando a realidade que se transforma a cada dia, inclusive com debates na camara de grupos sociais que desejam cotas para entrada na universidade via Prouni.

qual as instituições educacionais privadas, mesmo as filantrópicas, fazem parte.

5.1. PUC-Rio: a instituição

A instituição PUC-Rio, como uma instituição universitária, confessional, de natureza privada, situada em uma das áreas mais nobres da cidade do Rio de Janeiro, recebe em seus quadros de alunos uma população de estudantes vindos das classes altas da sociedade. Faz ela parte deste complexo de fatores que favorecem a criação no imaginário social da idéia de que a titulação de bacharel é algo da elite.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio encontra-se na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O *campus* da instituição situa-se no bairro da Gávea, um espaço geográfico privilegiado, com suas alamedas e árvores catalogadas, um jardim botânico particular, um espaço educacional para poucos. Unindo o espaço elitizado, as pessoas com um dos maiores poderes aquisitivos da cidade a uma educação de reconhecido valor acadêmico, tal instituição se torna um campo simbólico de alto valor, apresentando um sistema de estruturas de posições que hierarquizam o campo e desafiam a proposta de unir bolsistas e elite em um micro cosmo que possui regras e desafios próprios.

O *campus* da instituição, por si só, aponta para a dimensão simbólica do poder financeiro. Neste espaço de saber e relações sociais também se congrega a dimensão da segregação e da discriminação, contradição que expressa o quanto ainda estamos distantes de uma igualdade social real.

Em sua estrutura, a PUC-Rio tem uma reitoria, além de quatro vice-reitorias setoriais: Acadêmica, Administrativa, Desenvolvimento e Comunitária. Uma das principais funções da Vice-Reitoria Comunitária é a referente à Coordenação de Bolsas e Auxílios, vinculada diretamente ao vice-reitor comunitário, atuando por meio da concessão de bolsas de estudo. Esta coordenação realiza, inclusive, atividades de atendimento a questões consideradas emergenciais ao corpo docente, discente e técnico-administrativo da universidade.

A universidade associa o ensino à socialização e construção de conhecimentos, à pesquisa como produção científica e à extensão como interação com a sociedade. É esta uma instituição de ensino superior comunitária, sem fins lucrativos, reconhecida pelo governo como de utilidade pública e de natureza filantrópica, além de ser nacionalmente

reconhecida pela sua qualidade acadêmica e científica. Apesar de ter em seus quadros inúmeros “alunos pagantes”³⁴, a PUC-Rio apresenta projetos de diferentes formas de bolsas, que permitem um amplo trabalho voltado para as comunidades menos privilegiadas.

O acesso para o sujeito das camadas populares às instituições de ensino superior brasileiras cria polêmicas e possibilita debates e reflexões por parte do governo e dos estudiosos da temática.

A discussão sobre as políticas públicas de corte social para a educação traz-nos a um leque de possibilidades, enquanto ampliou oportunidades para algumas frações da sociedade, gerou um redirecionamento nas ações já desenvolvidas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, instituição criada em 1941 e administrada desde então pela Companhia de Jesus.

Segundo o catálogo dos cursos de graduação, a PUC-Rio é, em primeiro lugar, “comunidade de pessoas, de professores, alunos e funcionários à procura da verdade; comunidade inserida, a serviço da comunidade mais ampla, a sociedade global, no meio da qual vive e se desenvolve” (Manual curso de graduação, p. 3). A universidade associa o ensino como socialização e construção de conhecimentos, a pesquisa como produção científica e a extensão como interação com a sociedade.

Dentro deste complexo social, cabe ao aluno da PUC-Rio:

- Zelar pelo máximo aproveitamento do ensino ministrado;
- Atender aos dispositivos regulamentares, no que diz respeito à organização didática, especialmente a frequência às aulas e a execução dos trabalhos pedidos, e ao pagamento das taxas escolares;
- Observar o regime disciplinar constante no Estatuto da Universidade;
- Abster-se de atos que possam implicar na perturbação da ordem, na ofensa aos bons costumes, no desrespeito às autoridades universitárias e aos professores;
- Abster-se de fazer proselitismo, dentro ou fora do recinto escolar, de ideias contrárias aos princípios que inspiram a Universidade;
- Contribuir, na esfera de sua ação, para o prestígio crescente da Universidade e o respeito às suas finalidades espirituais;
- Respeitar o patrimônio material da Universidade e zelar por ele;

³⁴ Terminologia utilizada pelos gestores e pelos alunos ao se referirem aos alunos que não são bolsistas.

- Apelar das decisões dos órgãos administrativos para os órgãos de administração de hierarquia superior;
- Comparecer às sessões dos órgãos colegiados competentes reunidos para julgar, em grau de recurso, a aplicação de penas disciplinares nos termos do 3º parágrafo do artigo 83 do estatuto da Universidade;
- Promover atividades ligadas aos interesses da vida universitária
- Comparecer, com direito a voto, às reuniões dos órgãos colegiados da Universidade, por meio de representação constituída na forma prevista pela lei e pelo estatuto da Universidade. (catálogo dos cursos de graduação, a PUC-Rio, p.15)

Estes podem ter sua representação nos órgãos colegiados através de participação nos colegiados do: Conselho Universitário, Conselho de Desenvolvimento, Conselho de Ensino e Pesquisa, conselhos departamentais e comissões gerais dos departamentos da PUC-Rio. Os estudantes eleitos, na proporção de até 20% do total dos membros de cada colegiado, têm direito a voz e voto. Todas estas ações colocam os alunos num espaço de participação, mas também de formação como sujeitos sociais ativos, participantes da vida coletiva. Neste espaço, os agentes de cada campo são cúmplices, possuem, mesmo que não percebam, práticas que os separam dos demais; por mais que tentem, sempre serão diferentes.

As bolsas da PUC-Rio se subdividem em 24 modalidades, estando entre as que possuem número maior de alunos a Bolsa PUC, com 1669 bolsistas, que recebem bolsas com redução gradual das mensalidades; em seguida vêm as bolsas do Prouni com 705 alunos; depois os remanescentes da bolsa de Ação Social, que são 440 bolsistas, que continuarão com suas bolsas até o término do curso; em seguida, o ENEM – 332 bolsas; continuando, temos a bolsa de desempenho acadêmico, com 228 bolsistas; bolsas para alunos de teologia, que são um total de 136; o FIES ligado ao MEC com 130 bolsistas; em seguida, bolsas do acordo com a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, num total de 121 bolsas; resta, ainda, um total de 1233 bolsistas, divididos entre bolsas do coral, bolsa esporte, bolsa convênio, bolsas para funcionários, professores e seus dependentes, que são administradas por outra sub-reitoria acadêmica.

Segundo informação de uma das gestoras, atualmente a PUC possui em seu quadro escolar 12077 alunos e concede 4994 bolsas. Segundo palavras da gestora:

- Quase 50% dos alunos possuem algum tipo de bolsa"... "O Prouni não foi uma grande novidade em termos de bolsas para a instituição, e a PUC não deixou de ter bolsas, somente transformaram as de ação social ligadas aos PVNC, que tem uma história da PUC com o Frei David da Educafro, pelas do Prouni do Governo Federal. (C.)

Quanto às ações filantrópicas da universidade, os gestores responderam que a mesma precisou ir além do que o governo esperava, quando foi implantado o Programa Universidade para Todos, pois alguns que foram beneficiados com a bolsa integral não obtiveram a bolsa permanência. Segundo uma gestora:

- A bolsa de permanência exige uma carga horária diária de aulas a qual só cursos seriados conseguem atender, e que cursos que trabalham com regime de crédito podem até ter aulas em sua grade que ultrapassem esta carga horária diária, mas por serem de crédito, fica a opção para o aluno se inscrever ou não, e esta margem de dúvida faz que o curso não seja reconhecido como apto para a obtenção da bolsa de permanência, pois não há como ter certeza de que o aluno cumpre a carga horária diária para obter a bolsa de permanência. (E.)

A gestora apresenta em sua fala uma crítica ao programa do governo, que pensa a inclusão do aluno das frações de classe menos favorecidas economicamente, mas não avalia o todo de gasto que acompanha esta entrada no meio acadêmico, gastos estes que incluem o transporte, passam pelas inúmeras cópias de textos, até a alimentação, as roupas... Não basta colocá-los no meio acadêmico; é preciso lhes dar as condições de ali permanecerem, e a falha no programa está neste ponto: pensa a bolsa de permanência, mas não avalia a qualidade desta bolsa nem quem são seus potenciais candidatos e qual seria a melhor maneira de avaliar sua entrada no benefício (que, pelo visto, não é pela carga horária do curso).

Neste caso específico, a universidade se antecipa às ações governamentais, criando um fundo para preencher esta lacuna. O problema é que as ações da instituição passam pelo viés da ajuda, do favor; neste espaço não há lugar para o direito.

Mesmo que estes alunos tenham acesso a universidade pelo programa, que se tornou lei, e ampliou seu escopo, tornando-se, enquanto lei, um direito, estas pessoas que estudaram o seu nível médio em escolas públicas, ao entrarem para a universidade passam a depender de favores, quando em verdade deveriam ter um direito amplo, que abarcasse todas as dimensões de suas necessidades para chegar à formatura.

Este aspecto da instituição PUC-Rio, por ser uma instituição confessional, tem inscrita, a preocupação com a qualidade, tanto do ensino, quanto do acompanhamento de seus membros, o que corrobora para a construção hegemônica sobre o sonho de estar

neste espaço universitário, o que faz muitos alunos irem nesta direção colocando a insituição PUC Rio como primeira opção na seleção do Prouni.

Constrói-se, então, uma hegemonia sobre se é bom ou não estar ali, que será avaliada pelo aluno depois de estar pertencendo aos quadros da instituição.

Para Fairclough (2001) a hegemonia se harmoniza com o discurso e fornece modos de teorizar sobre a da mudança das relações de poder, influenciando diretamente nestas.

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Consideram-se, pois, as estruturas discursivas como ordens de discurso³⁵ concebidas como configurações de elementos mais ou menos instáveis:

Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica. Além disso, a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas e existentes (Ibidem, p. 123-124).

Para Fairclough, existe uma relação entre intertextualidade e hegemonia, na qual a intertextualidade indica a produtividade dos textos, que podem se transformar ou reestruturar, alterando convenções existentes.

A combinação da teoria da hegemonia com a intertextualidade é particularmente produtiva. Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo (Ibid, p. 135).

³⁵ Fairclough recebeu influências dos trabalhos de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin; de Foucault (1972) utilizou a concepção dos discursos como sistemas de conhecimento que incorporam o poder, em maior ou menor grau, e podem servir para regular a sociedade, pois regulam o conhecimento disponível, sendo a linguagem um importante elemento do discurso, embora não o único.

Assim, nas falas, nos discursos, nos textos constrói-se a imagem que se deseja, formando-se no plano simbólico o valor que queremos dar ao espaço social – o que acabamos por entender ao conversarmos com os alunos e com os gestores sobre as formas de pensar a universidade, suas representações. Seus sentidos de pertencimentos³⁶ são tão profundos, que as falas traduzem o quanto a PUC é para todos - o modelo ideal de universidade, local onde os diferentes se encontram e trocam experiências e saberes de suas realidades, que, na maioria das vezes, são diametralmente opostas, sem perceberem os choques que estas convivências algumas vezes causam nos mais pobres e despreparados.

O programa de bolsas da PUC-Rio é bastante diversificado. Existem diferentes modalidades de bolsas de estudo, tais como:

- Bolsa Funcionário, para os funcionários da instituição;
- Bolsa Dependente, para os filhos de professores e funcionários e filhos de professores de outras universidades privadas do município do Rio de Janeiro;
- Bolsa Convênio, destinada aos alunos estrangeiros;
- Bolsa Esporte, que se divide em percentuais de desconto para os alunos que se destacam na realização de práticas esportivas nas equipes da universidade;
- Bolsa Trabalho, destinada a alunos carentes, com bom rendimento acadêmico que, ao prestarem serviços na universidade com carga horária de 20 horas semanais, recebem, em troca, desconto integral em suas mensalidades;
- Bolsa Seminaristas e Religiosos, que concede desconto para os alunos do curso de teologia mediante pedidos de órgãos oficiais da Igreja ao Vice-Reitor Comunitário;
- Bolsa Institucional, solicitada à reitoria, sendo esta de forma parcial ou total;
- Bolsa Coral, para alunos que cantam no coral da universidade;

³⁶ Para nosso estudo estamos utilizando da conceituação de pertencimento, fundada no pensamento de Gramsci, que vê o pertencimento como uma concepção de mundo, uma consciência histórica que partilhamos com o grupo no qual estamos inseridos: “pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista” (GRAMSCI, 1981, p. 12), sendo conformistas de algum tipo de conformismo.

- Bolsa Solar, para aqueles que participam das atividades ligadas à arte, realizadas no Solar Grandjean de Montigny, situado na própria universidade;
- Bolsa Doadada, para estudantes indicados pelos doadores, que podem ser pessoas físicas ou jurídicas, que arcam com as despesas das mensalidades dos alunos;
- Bolsa Rotativa ou Reembolsável, concedida aos alunos regularmente matriculados em qualquer um dos cursos de graduação. Possibilita o financiamento parcial ou integral das mensalidades; os pagamentos são iniciados um ano após a conclusão do curso, sem adição de juros ou multa.

Existem também duas modalidades de bolsas acadêmicas que não levam em consideração o perfil sócio-econômico dos estudantes:

- Bolsa de Desempenho Acadêmico, voltada aos estudantes matriculados que tenham se classificado nos primeiros lugares do vestibular;
- Bolsa de Iniciação Científica, destinada aos alunos que, ao apresentarem bom desempenho acadêmico, têm a possibilidade de participar de programas de iniciação científica sob a direção de professores da universidade.

Segundo uma das gestoras entrevistadas, o Prouni se apropriou de algumas formas de trabalhar já existentes na PUC-Rio, e, de certa forma, não foi uma escolha institucional participar do programa. Porém, mesmo tendo esta perspectiva de obrigação junto ao governo, eles (funcionários da universidade) estavam procurando fazer o melhor, tanto para os novos alunos que estavam entrando pelo Prouni, como para os que entravam por outros mecanismos, inclusive os não bolsistas.

- Na década de 70 do século passado já existia o programa de bolsas. Por isso eu digo, em termos de entrada do Prouni, quando você trabalha com bolsistas é sempre a mesma história: todos querem os benefícios. O que ocorreu foi o programa do governo, aí tivemos que adaptar, inclusive, os PVNC's. (C.)

Quando perguntamos se ocorreu alguma mudança na forma de agir na Vice-Reitoria Comunitária, a gestora afirmou que o principal foi a forma como os bolsistas vindos das classes pobres entravam. Aí ocorreu um deslocamento, pois os que antes

vinham dos PVNC's e entravam pelo vestibular PUC, agora precisavam entrar pelo Prouni, o que na época afetou diretamente os pré-vestibulares comunitários apoiados pela PUC-Rio:

- A mudança foi da Bolsa Ação Social, que era o convênio com os “PRÉS”. Todos os coordenadores foram comunicados por escrito e verbalmente pelo nosso ... comunitário, que é orientação. Como a medida do PROUNI, medida provisória, foi em outubro de 2004 e a primeira turma de entrada foi em 2005, o período de se inscrever no ENEM já tinha encerrado, então ainda em 2005 nós aceitamos todos os pré-vestibulares...

- Junto com o Prouni?

- É, mas aconteceu isso, em termos de prazos legais do próprio MEC, no início foi uma confusão muito grande. A inscrição pro Prouni foi posterior... em novembro... não me lembro. Mas a inscrição pro ENEM foi anterior, e a condição era o ENEM... como é até hoje.

- Agora....

- Tudo, mais o pessoal que veio através do Prouni. Então o ano de 2005, foi o ano assim... da gente arrumar, ajeitar... e no decorrer do ano, todos os coordenadores dos “PRÉS” foram comunicados que a orientação... [era] todos os candidatos tem que se inscrever no ENEM... fazer o ENEM... não é mais pré-vestibular... Agora é o ENEM, não é o vestibular da PUC, é ENEM. E se inscrever no Prouni; isso inclusive é uma coisa que ocorre até hoje.” (C.)

Devido a isto, perceber as demandas trazidas: primeiro pelos bolsistas da Ação Social e atualmente pelos alunos do Prouni e dos outros tipos de bolsas – levou a instituição e um grupo de pessoas a criar dispositivos que pudessem colaborar para a permanência daqueles alunos dentro dos cursos de graduação, na busca de projetos que minimizassem a defasagem cultural, gerada por uma formação educacional deficitária nas escolas de origem, buscando completar as lacunas da formação com cursos de idiomas, de informática entre outras atividades.

- A PUC teve necessidade de criar alguma forma de auxílio pra esses alunos... financeira, academicamente... devido à condição de eles terem vindo da escola pública. Tem a questão do apoio, que eu acho que a gente responde um pouquinho... apoio acadêmico... Pessoal do CPC, do ciclo básico... o que é isso? É o ciclo básico das engenharias... aquele início de curso que tem em todas engenharias... Cálculo. Tem, também, auxílio pra transporte, auxílio pra alimentação, que tem um projeto específico... que não sou eu que vou te responder, eu vou te encaminhar... Eu vou te orientar com quem você deve falar... porque acho que tem a ver com a gente, mas aí eu vou estar pegando uma fala que não é minha. Tem assistentes sociais que trabalham diretamente com a condição de que qualquer bolsista que tenha a bolsa integral... isso já era assim antes do Prouni... aumentou o número? Talvez, porque é um programa que necessariamente sobrevive com doações, então se aumentou a doação, aumentou o número de alunos atendidos... se não, não... A gente tem algo em torno de... posso colocar aí “no chute”? Depois o pessoal lá do FESP... que é projeto... Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC... né... isso começou em 2002... no início dos anos 2000... bem anterior ao Prouni.(C.)

Isto se pode perceber pela preocupação com os bolsistas desde a época da ação social ligada aos PVNC's, quando se criaram diferentes formas de auxílio que visavam à manutenção dos alunos bolsistas. Estes auxílios, que podem ser para “xerox”, passagens, alimentação, etc., complementam a estadia diária dos alunos não pagantes, dando-lhes a oportunidade, mesmo estando longe de casa (vários moram na Baixada Fluminense), de continuarem seus estudos.

O que queremos dizer é que este *campus*, com sua elite acadêmica e também com sua elite financeira, suscita uma relação de força entre os agentes que ali transitam, considerando a PUC-Rio como um lugar privilegiado, onde as camadas mais abastadas da população procuram colocar seus filhos para estudar. A entrada da classe média ou pobre é uma forma de trazer a pobreza para perto da riqueza, que pode ser benéfica, pois permite uma ampliação do conhecimento; porém existem preços a serem pagos, tanto pelos alunos pagantes, quanto pelos alunos bolsistas.

Apesar de parecer que os alunos bolsistas, alunos pagantes e professores se interagem formando uma integralidade, vistas as condições propícias para um estreitamento de relações, em que os alunos, professores e demais funcionários podem ler, estudar, conversar, um local, descrito por todos como “um local dos sonhos”, esta condição ainda está no plano do ideal – percebemos através das entrevistas dos alunos que iremos analisar no próximo bloco que transitar, não só pelo espaço físico, mas pelo espaço cultural da PUC-Rio, pode até possibilitar uma interseção de saberes, o que não quer dizer que esta ocorra de fato.

Dentro deste campo social, o capital sócio-cultural de cada fração de classe coloca em confronto os filhos da elite e os protegidos de algum programa de bolsas, em posições que de saída determinam uma inferiorização na colocação dos bolsistas dentro dos moldes sociais atuais.

A partir daí, qualquer capital cultural ou social que se queira adquirir passa pelo crivo dos indivíduos sociais que tramitam neste espaço, surgindo, a partir destas relações, lutas entre as diferentes frações de classe, incluindo a guerra de posição entre as classes subalternas³⁷ pelo acesso às bolsas de pesquisa, num jogo de poder onde todos perdem, onde se visualiza uma multiplicidade de poderes que gravitam na

³⁷ “Classes subalternas” é uma expressão gramsciana. As classes subalternas, fazendo parte da complexidade da realidade, abrangem os grupos sociais que se encontram em situação de dominação, exploração ou exclusão, decorrente tanto de processos econômicos, quanto políticos e culturais. Nas classes subalternas encontram-se os grupos sociais que estão submetidos ao exercício do poder e direção por parte das classes hegemonicamente dominantes, os quais, portanto, são desprovidos de qualquer poder de mando ou decisão.

sociedade, que se articulam e colidem.

Nesta engrenagem do sistema capitalista, englobam-se macro e micro poderes, permitindo que a dominação, ao mesmo tempo em que se expande, também se capilarize, criando pontos de resistência, forçando pequenas rupturas no tecido social.

Segundo Gramsci, é através da dominação cultural-ideológica/teórica, que se conquista a hegemonia no cotidiano social, na difusão da concepção de mundo que se deseja existir. Para o autor, a hegemonia desenvolve-se na esfera da sociedade civil, onde as batalhas acontecem no plano cultural e intelectual; a batalha dá-se tanto no plano da coerção, como no plano do consenso, incluindo diversos níveis ideológicos, culturais, políticos e econômicos.

Para o autor, a mecânica da dominação é tortuosa; a dominação é possível tanto pela coerção, como pela construção de um discurso em torno de uma visão que se faz apresentar como expressão da própria vida, forjando uma ideologia que apresenta diferentes contradições, como as ações de resistência; a dominação, assim, transita no campo onde é possível identificar o conflito.

Assumindo distintas formas, que se expressam por diferentes meios de relação de poder, criados por brechas que permitem o confronto das mentalidades e que fazem que brotem os descensos, deixando o caminho para a batalha das ideias pela conquista da hegemonia cultural, pelo domínio do imaginário coletivo.

O que envolve a construção de sentidos nas diversas esferas de reprodução da vida. As resistências abarcam, assim, além do campo do trabalho, aspectos culturais, sociais.

Toda esta diversidade faz da dominação e da hegemonia momentos de formação dos grupos sociais que expressam as dificuldades de desenvolver, construir e manter um pensamento hegemônico em torno dos aspectos que se deseja que permaneça na sociedade.

Nesta, a formação de uma hegemonia em torno da necessidade de um credenciamento em nível de bacharelado como um diferencial de poder na sociedade, é, a nosso ver, uma forma discursiva de consenso em torno do objeto de desejo – o título de bacharel.

Ao conversarmos com outra gestora ligada à parte administrativa, esta nos traz um discurso mais voltado para a política educacional – no caso o Prouni, mas também o olhar sobre a questão social que atravessa essa instituição e seus alunos, como também, as ações dos alunos, segundo a mesma:

- Eu acho que esta geração tá precisando tomar ciência disto, desta desigualdade que existe. Eles estão preocupados com a chopada, estão preocupados com as festas, se não pode ter trote... estão se integrando; no começo, havia uma certa ... o problema da bolsa, por exemplo, não é cor; nem cor nem religião, porque todos os credos aqui dentro cabem, sempre couberam. Embora seja uma Universidade católica, judeus estudam na PUC, então você vê que o problema não é religião; cor também não; o problema é social.(E.)

Segundo Fairclough, o discurso é uma prática social e, assim sendo, incorpora a prática política; já como prática ideológica, naturaliza as diversas relações de poder.

No caso, vemos a tentativa de se transformar o discurso, colocando, somente, na condição social a situação limite para enfrentamento dos bolsistas, esquecendo que existem outras dimensões que atravessam a subjetividade humana, muitas vezes de forma mais cruel que a condição social, pois segrega sem segregação aparente.

Compartilhamos do pensamento de que em qualquer sociedade o outro sempre é visto como o estrangeiro, o que não faz parte do meio, com o qual se precisa ter cuidado. Por isso, qualquer marca que distinga os bolsistas dos pagantes, a nosso ver, pode se tornar uma fronteira em potencial.

- Eu tenho notado nas entrevistas, uma questão social, mas também outras questões, como a questão da etnia. O que você pensa disto?

- Isso é uma coisa que você não nota nas outras, pois há um equilíbrio maior. Na PUC, a discrepância é muito grande – tá diminuindo ao longo dos tempos. A gente tem um programa de bolsas muito antigo, então o processo de integração social faz parte da origem da PUC, faz parte da natureza, da excelência dela em ser uma universidade confessional comunitária, tá na sua formação; então isso já é um trabalho que a gente já vem fazendo há muito tempo. Os bolsistas em termos sociais, de ajuste.....social.

- E aqueles bolsistas que vinham da ação social?

- Eles estão todos tendo que fazer Prouni, não abriu mais vaga...

-Mas eu falo em termos políticos. Eu estive conversando com um amigo do PVNC e falamos sobre a questão da politização. Existe todo um movimento no PVNC que, quando você coloca o aluno p'ra fazer o ENEM ou quando o aluno vai tentar o ENEM, você tem que pedir, na hora em que escolher o PROUNI, escolher o PROUNI-PUC. Não escolha outra, escolha Prouni-PUC. É uma coisa que é veiculada em quase todo PVNC...

- Mas olha só: por que que eles estão fazendo isto? Eu acho errado; é porque na realidade, o que que acontece com o PROUNI? Você lembra do Unificado?

- Lembro

- Se você era chamado e não ia, você continuava na lista. Pela legislação do PROUNI, se você é chamado e não vai, você sai da lista de espera; você abriu mão de uma bolsa PROUNI pra onde você foi selecionado naquele momento. Se você vai, na reclassificação você não vai; continua sempre naquela pra qual você foi chamado. Só é reclassificado aquele que não foi chamado pra nenhum, porque o Governo entende, e eu acho razoável, que quem não teve chance, na repescagem será aproveitado pois não levou nenhuma. Qual é o critério de excelência? Aí o que acontece? Eles tentam, aí pegam uma que não querem; se eles ficarem esperando reclassificação eles

“dançam”; eles não querem aquela. No começo, eles faziam 5 opções, que a Lei mandava. Eles começaram a reduzir as opções a eu quero isso ou não quero.

A lei é clara: se você já tem uma graduação ou numa pública ou numa particular com bolsa Prouni, você não é mais elegível. Os que estão no meio do curso, eles fazem o que? Eles pegam uma que não querem e se eles são chamados aqui e passam no nosso processo seletivo, eles vão lá e cancelam lá. Isso o sistema ainda permite. Aí dependendo do currículo e do curso que eles faziam anterior, é possível até aproveitar as matérias cursadas. Eu acredito que num dado momento, o MEC vai bloquear isto; por enquanto não bloqueia. Transferências e portadores de diploma; portadores não podem, pois eles já tem graduação então não existe esta possibilidade do Prouni. Transferência, tanto interna quanto externa, entra no processo seletivo nosso. A gente entende que: os nossos bolsistas, a nota mais baixa que entrou é 6,5, então a gente não aceita pedir transferência externa, que não tenha média no mínimo 6,5, porque é o mesmo parâmetro dos que entraram pelo Prouni nos anos anteriores e que é o parâmetro do nosso vestibular; porque nos temos vagas reservadas ao Enem então parâmetro deles é nota do Enem; para poder competir.

- E qual o critério de seleção, depois de cumprir a primeira exigência? - Currículo, porque nos temos um processo seletivo próprio, que não há uma prova, é uma entrevista social, para fechar o perfil sócio econômico, porque o perfil sócio econômico do Prouni deixa a desejar. Na entrevista com a Assistente Social é que a gente consegue fechar coisas que a gente não conseguiu captar antes. Qual o parâmetro? Todo mundo que pleiteia bolsa na PUC, qualquer espécie, mas que pleiteia por dificuldades financeiras, tem que passar por este processo. Nossos parâmetros são sempre os mesmos; então nunca ninguém vai poder dizer que a PUC faz processos diferentes. Não ... a PUC faz isso há 20 anos. Fazia de outras maneiras antes, mas aperfeiçoou e há 20 anos é assim. Até um pedido do Cardeal, vai para entrevista para verificar perfil. Não há nenhuma chance de escapar, às vezes pede até para ratificar o que já se sabe; a gente tem muito mais convicção e certeza do que está fazendo e é interessante se a gente pegar o primeiro processo 2006.1 e olhar, você vai ver que a legislação exigida, informações que tinham que ser dadas ao MEC, eram muito menores que à PUC e nos exigimos 2 anos depois os mesmos documentos.

Se você cruza a página do MEC com a página de PUC, você vê que a legislação é a mesma. Quer ver um exemplo? No 1º ano, chegou um rapaz com alta renda familiar, nos temos a responsabilidade de conferir o que é informado. Ele botou lá: a mesada dele; sabe o que o pai dele é? Um Almirante. E o almirante veio aqui querer provar que o filho dele é carente... então você vê como a coisa é complicada, aí quando você faz essas chamadas: pega contracheque, pega comprovante de todos que trabalham em casa, não tem como neste conjunto de coisas você ter certeza que a pessoa que foi selecionada e aprovada, atende o perfil exigido por lei.

A gente tem um trabalho, mas vale a pena; o resultado é positivo, e quando você cogita em renovar as bolsas, a gente nem cogita de estudar, embora o Governo sugere que você faça a renovação do perfil, que pode mudar, agora eu ouvi e fiquei chocada, aí eu defendo a tese de não se fazer... sabe o que o Governo considera Inclusão Social? Você entrou, e hoje você está fazendo o 4º período, 5º período, porque você está na PUC e tem currículo bom, porque você entrou numa faculdade boa, de excelência, um acesso que você não tinha no passado, você consegue um estágio numa boa empresa, aí você ganha, tem um estágio remunerado sua renda sobe, aí você faz a revisão do perfil sócio econômico e ele sobe. (E.)

Vemos que a questão das bolsas do Prouni gerou mudanças dentro da instituição, pois a mesma já vinha atendendo a um determinado público, como os alunos da Educafro, dos PVNC's, dos pré-vestibulares comunitários; e com a entrada do Prouni houve um deslocamento, pois a instituição não consegue atender a todos: ou bem atende à lei, que coloca como contrapartida a isenção fiscal (o que é muito interessante para a instituição universitária privada, como a PUC-Rio) e oferta as bolsas, ou atende aos

acordos já estabelecidos com comunidades de interesses, que atendem à natureza de instituição filantrópica.

Em entrevista a uma gestora, coloca-se como está ocorrendo a substituição da bolsa da Ação Social pelo do Prouni:

- Bom, nós temos o que a gente considera para a filantropia, Bolsa Ação Social, então a gente entra naquele mérito anterior que fala do Prouni, quer dizer, o Prouni entrou e a PUC deixou de oferecer bolsa. Na verdade não é isso, o perfil do aluno Prouni hoje é o perfil de uma bolsa que a PUC já concedia, que é a bolsa ação social que é através de convênio com os pré-vestibulares comunitários, que você conhece... então todos os alunos encaminhados por algum pré-vestibular comunitário, conveniado com a universidade, vinha já praticamente com a bolsa garantida.

- Entrava na Ação Social.

- Na Ação Social.

- E continua ainda?

- Nós temos esse aqui é o relatório de junho, que eu tô trabalhando com ele para fechar o período, você vê que a gente ainda tem um total de 440 alunos com esse tipo de bolsa, que a maioria, não, na verdade todos eles estão com bolsa integral; quem são estes 440 alunos? São alunos que já eram bolsistas; com o advento do Prouni e continuam cursando, não se formaram, então a bolsa não foi cortada de ninguém, porque a grande preocupação naquele momento era: e quem tem bolsa?

- Estes continuaram?

- Estão aqui. Eram 500 e poucos, o pessoal foi se formando, hoje a gente ainda mantém 440 alunos de graduação com este tipo de bolsa, então foi na verdade uma espécie de substituição, como o perfil é o mesmo, e a PUC já concedia, passou a conceder para o pessoal que já vem pré-selecionado pelo MEC. (C.M.)

- Entendo... E hoje é um número que está quase dobrando?

- Tá quase dobrando mesmo... A Ação Social do Município do Rio de Janeiro é um numero reduzido, nós temos 12, que é o acordo com a Secretaria Municipal de Educação para a Filantropia do município.... E aí a gente entra com o PROUNI; temos hoje 705 alunos com bolsa Prouni, sendo que 688 integral, 17 com 50% . Inclusive a PUC deixou de aderir ao percentual de 50%, Inez, por quê? Você sabe que existe esta possibilidade, 50% e ele aluno bolsista pode aderir com muito mais facilidade ao programa do FIES, que seria 25% desse 50 que ele paga, poderia conseguir o financiamento; só que 50% de uma mensalidade da PUC é algo inviável, então ... não tem condições, o ideal é 100% que cobre a pessoa. A PUC só está aderindo ao programa do Prouni integral; quando vem o Termo de Adesão, já ano passado e este ano, a PUC não aderiu à bolsa parcial... só para ficar claro.

- Há mais ou menos um ano, estive aqui na PUC para saber sobre as bolsas PUC, na época a atendente falou que não podia se inscrever mais para a bolsa PUC, porque todas as bolsas agora eram do Prouni, isto é verdade?

- Bolsa PUC, estava dizendo que eram vários tipos de bolsa, esta vai ser uma resposta longa. A bolsa PUC, todos os candidatos, por isso minha surpresa quando você falou que teve este encontro há um ano, um ano e meio atrás, e não permitiram a inscrição para se candidatar a bolsa PUC, pois todos os alunos se candidataram, se inscrevem – o programa tem que estar aberto - hoje o programa está fechado, tá no final do período, tá fechando, também por quê?

Por disponibilidades orçamentárias, mas vamos lá, vamos trabalhar falando e ouvindo

números: hoje a gente tem com bolsa PUC, integral, um número bastante razoável, são 518 bolsistas, e depois a gente trabalha com faixas de 10 em 10; 90%, 80%, enfim e vamos reduzindo; vou te explicar como a gente chega a estes valores de redução. Nos temos um total em junho – o relatório já está fechando o período letivo – o total de 1669 alunos de graduação com bolsa, que a gente chama de bolsa PUC, o que que é isso? Resumindo: o aluno vem, ele vai apresentar uma série de documentos exigidos – você que tem a formação em Serviço Social sabe o que é isto, é o estudo sócio-econômico – necessariamente vai fazer um entrevista com uma das Assistentes Sociais daqui, da Vice-Reitoria Comunitária, vai fazer o estudo sócio-econômico; nós vamos avaliar todos os rendimentos da família, todas as despesas do grupo familiar, prá então chegar ao percentual de desconto, que é o valor da bolsa que ele vai ter.

- E a essa bolsa PUC, ele se candidata?

- Quando ela está aberta ele se inscreve.

- Mas é baseada em quê? Em nota? Essa é a da média ?

- Não. É a condição sócio-econômica.

- Independente de média?

- Independente de média entre aspas. Ele entrou no programa, ele vai ter que apresentar desempenho acadêmico satisfatório, nós pedimos que o aluno não tenha reprovação, que não cancele disciplinas... não tem que ter nota 8, 9 ou 10, mas tem que ter aprovação. (C.)

Podemos perceber que o movimento dos PVNCs e pré-comunitários dentro da PUC foram algo que, com a entrada do Prouni, sofreram um conflito; o governo de um lado negociando bolsas por isenções de tributos, o que é interessante para qualquer empresa privada, e de outro a articulação existente entre setores da PUC e os PVNCs e pré-comunitários que tinham quase a totalidade das bolsas integrais garantidas para seus alunos.

Neste campo de lutas, de um lado o governo e de outro os movimentos sociais para negros e carentes travaram uma batalha. Mas isso também tornou a seleção da PUC menos pessoal, um modelo mais democrático, com todas as limitações e críticas, um modelo de seleção mais igualitário, pois abriu oportunidades para todos independentemente de suas relações sociais.

No discurso da gestora, a dificuldade de justificar as mudanças ocorridas na PUC-Rio com a entrada do Prouni. As diferentes negociações ocorridas pelo deslocamento dos alunos da ação social para o Prouni, aparece, por vezes, explícita, ou implícita, quando tenta justificar com os dados numéricos a questão das bolsas, justificando que a instituição não deixou de ter bolsistas, que ainda mantém o padrão da filantropia, não reconhecendo a perda que foi para o movimento negro a entrada do Prouni na PUC-Rio.

Se antes os alunos eram na maioria negros da Baixada Fluminense, ligados à Igreja Católica, hoje são em grande parte brancos e pardos, moradores dos subúrbios do Rio de Janeiro, que podem ser de qualquer religião.

Neste ponto, a entrada do Prouni cria uma fenda na estrutura da PUC: de um lado a isenção fiscal é importante, de outro a comunidade da qual é parte precisa dela para dar oportunidade de ascensão às frações escolhidas pela instituição.

Nossa análise procura ver os discursos, como coloca Fairclough, como interpretações que temos de nossa realidade, essa que se concretiza nas práticas discursivas, nas interpretações que existem por trás das falas, dos gêneros discursivos, as formas como a sociedade e seus membros – que são os falantes – se veem e são vistos, procurando a possibilidade de através dos discursos analisados criticamente ultrapassar as aparências fenomênicas. Vemos ser este um dos caminhos possíveis para chegar à essência deste fenômeno que estamos tentando estudar, ou seja, a busca por credenciamentos, tão cobrada no mundo em que vivemos, e que tem na titulação, em especial no caso o bacharelado, o modelo de credenciamento referido como “o sonho”, aquele que separa os comuns dos dotados, a massa do intelectual, as classes subalternas das classes dominadoras.

Nessas considerações, existe um sujeito social e histórico, individual e coletivo. Não acreditamos que todo o conhecimento é uma construção só simbólica; o que partilhamos é de que a fala, o discurso, expressa toda gama de relações que estão na concretude da sociedade, e que como seres falantes, esta concretude, com seus valores suas crenças acabam por se expressar nas diferentes formas textuais que utilizamos em nosso cotidiano, das quais o discurso sobre algo é uma dimensão.

Todavia, não podemos deixar de considerar que outros grupos sociais procuram se realizar através do acúmulo financeiro, através do poder econômico, não se importando com os conhecimentos acadêmicos, pois por possuírem condições financeiras podem comprar os saberes de outros que detêm o conhecimento.

Também precisamos considerar os que preferem não estudar: estes possuem uma forma diferente de perceber a vida, algo mais imediato. Para este grupo social, estar estudando não faria diferença, bastando estar próximo a alguém que já tem o poder, sendo esta uma estratégia para sobreviver sem ter que enfrentar as etapas para se conquistar um diploma de bacharel.

O conhecimento, o poder do saber, apesar de ser alvo de algumas pessoas dentro da sociedade, às vezes não se reflete nos salários, que influencia nas condições de

classe; nem sempre os mais bem pagos são pessoas com maior grau de instrução. O sonho da faculdade, do bacharelado que em nossas raízes estava atrelado ao poder de mando, hoje está vinculado ao poder de conhecimento, à venda deste poder, mas também à possibilidade de mobilidade social, de prestígio e distinção social.

Aliado a tudo isto, temos, no caso da PUC-Rio e de seus alunos, a questão de estarem em uma instituição reconhecida internacionalmente, que possui a chancela de pontifícia, que a torna objeto do desejo de grande parte da elite carioca.

Segundo alguns entrevistados, o estar na PUC-Rio é como olhar para um mundo que permite dar um voo no que se considera inalcançável, um local onde se pode ter como colega de sala de aula um ator de televisão, por exemplo. Este espaço, segundo alguns alunos, é como “estar em um sonho”, mas para outros tantos é um “banho de realidade”, de enfrentamento da real condição social em que estão inseridos.

5.2. O FESP - Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio

Segundo o assistente social do FESP, a PUC possui um programa de auxílio próprio: FESP - Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio. O projeto foi criado em 1997, a partir da iniciativa de alguns funcionários e professores que perceberam que a PUC estava recebendo um novo perfil de aluno.

Quanto à localização dentro da instituição, o fundo até 2006 funcionou na pastoral universitária. Em 2002 contrata-se o primeiro assistente social. A partir de 2008, o fundo passou a ser vinculado à Vice-Reitoria Comunitária.

- O FESP ... ele funcionava na Pastoral Universitária, até ano passado. Este ano ele passou para a Vice-Reitoria Universitária... até ano passado o FESP funcionou lá. Em 2002, o FESP contava com um estagiário de Serviço Social, que fui eu... para atendimento a esses alunos. Em 2002, também, além dessa verba, a ANEAS que é a Associação Nobre de Educação e Assistência Social, que é uma associação sem fins lucrativos, que é dirigida pelos jesuítas, passa a doar, também, uma verba para esses alunos. Então hoje o FESP atende 740 alunos bolsistas, todos os 740 alunos são bolsistas... com transporte e alimentação, que são os auxílios permanentes do projeto... o projeto tem como objetivo, garantir a permanência do aluno de graduação, na PUC-Rio, porque muitas vezes a bolsa não é suficiente para que o aluno possa se manter aqui na universidade... ele tem uma dificuldade no transporte, tem muitos que são da Baixada Fluminense, moram muito distante, ou mesmo da Zona Oeste, e tem esta dificuldade. (M.)

O fundo surgiu para atender a uma demanda de alunos que entraram pelos PVNC e que por falta de recursos estavam abandonando a universidade.

- O Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC é um projeto que foi criado em 1997, a partir da iniciativa de alguns professores e funcionários, aqui da PUC, que perceberam que a PUC estava recebendo um novo perfil de aluno, né, um aluno que vinha da classe trabalhadora. (M.)

Pensando na questão da permanência desses alunos e alunas na universidade, o fundo surgiu dentro da Pastoral Universitária que é ligada à reitoria para atender situações emergenciais. Contudo, com a entrada de alunos vindos dos pré-vestibulares comunitários, o FESP passou a ter esta nova demanda, justamente por estes serem alunos de baixa renda que apesar de entrar na universidade não conseguiam se manter dentro dela.

- Então já temos 11 anos de FESP; eles (os responsáveis pelo fundo) receberam este novo perfil de aluno, e esses alunos traziam uma demanda; uns faltavam aula, outros passavam mal em sala de aula, com fome, e eles perceberam que era falta de transporte e da alimentação. Então criaram um fundo, fizeram uma movimentação, algumas pessoas concederam dinheiro prá fazer o fundo e começaram a auxiliar alguns alunos, hoje, existem as doações e parte do que é pago no estacionamento vem para o fundo do FESP. (M.)

- Tem a ver com aquela bolsa de ação social.

- Exatamente. É bem próximo; por conta da parceria da PUC com os PVNC's. (M.)

- Num aspecto bem geral...

- Exatamente... este novo público que entra na PUC; os alunos da classe trabalhadora... a partir dos projetos de democratização do Ensino Superior. É ... porque a Ação Social respondia pela filantropia da PUC ou parte da filantropia e como veio o Prouni, o Prouni responde também à filantropia... como eu trabalhei com os alunos ... eu fui de ação social, embora não tenha participado. (M.)

Em seu trabalho de mestrado defendido em 2008, a assistente social do FESP – Bianca Aguiar – procurou trabalhar a questão da pobreza dos alunos que procuram o fundo, buscando dados quantitativos nos arquivos do próprio fundo no ano de 2007. No seu trabalho coloca que “teve como fonte um universo de 740 pessoas entrevistadas” (Rodrigues, 2008, p. 19); para os dados qualitativos fechou entrevistas com dezesseis alunos beneficiados, com quem fechou alguns critérios, como: ser bolsista, ou da Ação Social ou do Prouni, pertencer a famílias que tivessem pelo menos seis membros, incluindo o aluno, pertencer à menor faixa de renda atendida pelo fundo. Feito isto, procurou formar sua análise baseada na questão do aluno pobre que entra em uma universidade privada de renome e de reconhecida qualidade de ensino.

A partir desta escolha do público a ser pesquisado, Rodrigues trabalha a questão da pobreza relativa conforme definida por Sonia Rocha, onde a pobreza relativa seria um momento de carência de determinados bens ou necessidades a serem satisfeitas em comparação com o modo de vida preponderante na sociedade onde o sujeito está inserido (Rocha, 2006, p. 11). Trabalha também o conceito de exclusão de Sposati (1998), que considera exclusão diferente de pobreza. Para Sposati a exclusão é inerente ao processo de produção capitalista; está mais no patamar da pobreza relativa. A mudança de nome transfiguraria e escamotearia a questão da pobreza, uma mudança na linguagem, que na comunicação na vida cotidiana veicula ideologias e medeia a comunicação entre os homens.

Para Rodrigues (2009), “o FESP não é uma prática assistencialista”, pois tem com objetivo final a garantia de um direito, mesmo discutindo a questão que separa os conceitos de assistência e assistencialismo. Sobre tais conceitos, o primeiro é visto como um direito, sem que se precise de uma contrapartida pelo beneficiário da assistência social; já o assistencialismo tem um caráter de ajuda, de favor, deixando sempre um quê de dívida de quem recebe a “ajuda”. A autora se refere ao FESP como uma ação da assistência social, sem perceber que seu discurso está marcado pelo pertencimento funcional à instituição.

Assim, ao pensarmos trabalhar a análise dos discursos, nos deparamos com este conjunto social que atravessa a subjetividade de quem escreve. Neste ponto compartilhamos do pensamento de Fairclough, que coloca que o discurso como prática social está vinculada à prática política e ideológica, o que confere ao discurso no trabalho de Rodrigues uma dimensão de parcialidade. Para Fairclough, “o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta” (Fairclough, 2001, p. 94-95).

Para o autor (2007), é nas práticas discursivas que emerge o momento de materialização das ideologias como significações da realidade, que constituem os sujeitos e contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação. Essas práticas discursivas, nas quais estão embutidas as ideologias, são caracterizadas por relações de dominação e submissão.

Para o autor, as ideologias são veiculadas nas sociedades através do discurso. Enquanto o discurso trata de combinações de elementos linguísticos usados pelos falantes para expressar pensamentos e agir sobre o mundo, a fala é a exteriorização

psicofísico-fisiológica do discurso, sendo rigorosamente individual, considerando o discurso como a linguagem uma prática social e não como atividade individual. Para o autor, o discurso constitui os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença.

Assim, ao lermos o trabalho da profissional que também é funcionária do FESP, e ao ouvirmos a fala do assistente social do fundo, percebemos a distância entre o estar na universidade com bolsa integral e o conseguir permanecer – passa, tanto pela ajuda que recebem, com pelo crivo subjetivo de quem recebe a dita ajuda.

Desta forma, o FESP, ao atender esta demanda, cria um espaço, ao mesmo tempo de ajuda material, mas também de liberação das subjetividades que atravessam o sujeito no cotidiano institucional da PUC-Rio.

No que tange a parte material, o fundo através de seus agentes faz uma análise sócio-econômica e avalia qual a necessidade que tem maior peso para o aluno: se for por “xerox”, ele receberá um vale com uma determinada quantidade de cópias que poderá tirar dentro do mês; se for por alimentação, receberá um vale que lhe dará direito à alimentação no bandeirão da PUC; se for transporte, receberá um cartão de passagem para poder ir e vir à faculdade; se morar muito distante, terá uma vaga em um pensionato que fica localizado no Humaitá, assim procuram atender ao que podem para que os alunos consigam prosseguir seus estudos dentro da universidade.

- Todo aluno bolsista tem acesso ao FESP?

- Não. Aí eu vou explicar agora: além destes auxílios; transportes e alimentação, o FESP trabalha com alguns auxílios variáveis, que seriam auxílio moradia, auxílio atendimento psicoterapêutico, ou no SPA³⁸ ou no NOAP³⁹ e material didático. Anualmente, o FESP concede a cada aluno do projeto, um livro didático; o aluno que escolhe o livro, do seu curso, independe de valor, além disso, concede uma cota de 100 impressões no nosso Departamento de informática; cada aluno ele já tem direito, como aluno direito a 100 cotas. Esses são os auxílios que o projeto já dá... esses dois permanentes e esses outros de acordo com a demanda do aluno... às vezes chegam com uma demanda de remédio; a gente também trabalha com encaminhamentos para algumas outras instituições, hoje nossa equipe é formada por 2 assistentes sociais, eu e a Bianca nos fomos estagiários do projeto, nos dois, eu fui o primeiro, depois eu saí para o programa de bolsa, depois voltei prá cá, e trabalhamos com 3 estagiárias de Serviço Social, além da Juliana e da Helena, que são ... uma é Coordenadora do projeto e a outra é a assessora dela (...) bom, critérios: O fato do aluno ser bolsista, não quer dizer que ele tem o perfil do projeto. O projeto, ele tem que ser definido que também é exigido pelo nosso financiador, que é a ANEAS⁴⁰, este projeto é renovado anualmente. Porém, muitos professores e funcionários continuam a fazer suas doações, isto já é diretamente descontado no contracheque além disso, a gente recebe, todo o estacionamento aqui dentro da PUC. Todo o estacionamento, de funcionários

³⁸ SPA – Serviço de Psicologia Aplicada

³⁹ NOAP – Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico

⁴⁰ ANEAS – Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social

dentro da PUC, metade é paga por este projeto e de doações, que são doações ... esporádicas (M.)

Além destes, o FESP trabalha com auxílios variáveis, que são: auxílio moradia, auxílio terapêutico – que seria um atendimento psicoterapêutico – e também concede ao aluno do projeto um livro didático ligado ao seu curso, que o aluno pode escolher. Surgindo outras demandas, como remédio procurar-se atender.

O projeto tem um perfil definido – ser bolsista não quer dizer entrar no projeto. O perfil é: ser bolsista, fator sócio-econômico, ter uma determinada renda per capita – porém, mesmo dentro do perfil, ele pode ter uma renda paralela que o colocaria fora do perfil.

- E qual é o perfil do aluno do Prouni?

- Primeiro é que ele seja bolsista, o processo é o seguinte: Ele passa por uma entrevista, que é feito o estudo sócio econômico e assim como o Prouni e outros tipos de lugar que faz um estudo sócio-econômico, leva em conta um salário-mínimo e meio... Como um programa de bolsa, a gente pega rendas e despesas, deduz a renda bruta menos as despesas e divide pelo número de membros da família, este valor tem que dar o valor de um salário mínimo... Esse é o perfil do aluno pra atendimento do nosso projeto, porém, mesmo ele estando dentro desse perfil econômico, não quer dizer que ele vai ter perfil... de repente, ele tem condição de se manter, às vezes tem alguém que possa mantê-lo. (M.)

- Ele tem uma rede?

- É... às vezes ele tem uma rede e não quer dizer que só pelo fato de ele ter essa renda, ele está no perfil, por isso que é feita uma entrevista... esse aluno fala um pouco da sua estória, sua situação sócio econômica. (M.)

Para o assistente social, comparando o perfil do aluno oriundo do PVNC com o do Prouni, este segundo mudou bastante. Para ele, o público do projeto de Ação Social era composto da faixa etária de jovens para adultos e o do Prouni composto pelos mais jovens.

- O público era um público com a idade vamos dizer um pouco avançada, era uma idade de jovem para adulto; um jovem chegando mais no adulto, até porque o Prouni, a proposta dele é de jovem... é um programa pra jovem... muito jovem na universidade hoje, justamente o pessoal do Prouni. A questão de idade é que faz a diferença maior... a pessoa tem mais consciência, por ter mais idade. Naquela época, muitos eram militantes... de pastoral da juventude; de movimentos de base; de associação de moradores; de colégios... o curso era muito isso. Hoje em dia o público do Prouni não... são alunos... a grande maioria que eu percebo são do subúrbio do Rio de Janeiro... da área do Méier, muitos alunos do Engenho de Dentro, Engenho da Rainha, Engenho Novo... Existe uma concentração de alunos desta área... enquanto o pessoal da Ação Social, é da Baixada Fluminense... das comunidades então eu

acho que é uma diferença todas estas pessoas que estamos falando é a minha observação, porque eu trabalhei o perfil do aluno, então estas coisa eu tenho percebido... (M.)

Enquanto os alunos do Prouni “*de hoje são mais passivos, os outros alunos, resolviam suas questões mais sozinhos*”; estavam ligados a PVNC, à Pastoral da Juventude, a associação de moradores, a maioria vinda da baixada fluminense, ligados a movimentos sociais.

Hoje, o aluno do Prouni vem muito do subúrbio do Rio de Janeiro, de bairros como Engenho da Rainha, Méier, Engenho Novo, Madureira, etc. São alunos que, apesar de carentes, não participam de nenhuma organização comunitária, o que lhes oferece um perfil menos político do que os da Ação Social.

As medidas citadas colaboram para minimizar as dificuldades que estes alunos apresentam, e garantem condições mínimas para que estes frequentem a universidade. No entanto, além das questões sócio-econômicas, estes alunos e alunas enfrentam dificuldades de caráter acadêmico, falta de conhecimento de uma língua estrangeira, falta de um contato com atividades culturais.

Ao retornar à nossa questão sobre o que seria o auxílio psicoterapêutico, fomos surpreendidos ao sermos informados que este auxílio começou com o Prouni: foi percebido pelo pessoal do FESP, ao procurar atender os alunos do Prouni, que estes traziam questões sociais graves, que acabavam por dificultar seu aprendizado e seu desempenho acadêmico.

Segundo o assistente social, para atender questões de ordens diversas que o Serviço Social não tinha condições de trabalhar foi feita uma

“parceria com uma psicóloga que atende em seu consultório, num valor mais acessível; o aluno não deixa de pagar, mas é bem acessível”. (M.)

Para o assistente social, a sociedade mudou:

“a família mudou, os alunos de Ação Social tinham famílias numerosas, hoje as famílias são poucas pessoas, muitas mães estão separadas e moram com os filhos e eles ficam com as avós.” (M.)

A partir desta colocação do Assistente Social do FESP, entendemos que para este, os alunos do Prouni estão fora das antigas redes sociais, ou seja, igrejas, associações de bairro ou pré-vestibulares comunitários; este alunos que entraram na

PUC Rio pelo Prouni se apresentam sozinhos, pessoas de classe média baixa, alguns de fora do Estado do Rio de Janeiro, o que os leva a uma solidão ainda maior.

-Você falou também que tem uma ajuda psicológica... pedagógica?

- É psicoterapêutica.

- Esta ajuda psicoterapêutica sempre houve?

- Não. A maioria dos auxílios é de 4 anos prá cá.

- Antes do Prouni ou depois do Prouni?

- Não... no início do Prouni.

- Mas.. por quê?

- Percebemos que todas estas demandas apareceram a partir das entrevistas ... então nós fizemos uma parceria com uma psicóloga para atendimento em consultório... uma coisa assim ... mais comunitária, aí o aluno não deixa de pagar, mas ele (aluno do Prouni). O aluno do Prouni tende a ser ... diferente, o da Ação Social ele ia à luta pelo que ele desejava e do Prouni ele não só depende, mas também é uma pessoa mais reprimida e precisa de um apoio. A sociedade como um todo mudou... o mundo do trabalho hoje é todo esse fatiamento, as famílias de ação social eram geralmente muito numerosas, eram de seis a sete pessoas na casa; do Prouni geralmente são quatro ... muitas mães são separadas, moram só com os filhos... tem a questão da presença da avó...Uma curiosidade que passou aqui. A Ação Social ela era ligada à Igreja, hoje os alunos do Prouni tem questões mais estão separados, não um rede social que os apóie, então surgem as questões psicológicas... (M.)

Os alunos chegam à universidade pela avaliação do MEC, são indivíduos escolhidos arbitrariamente, pela nota alcançada no ENEM, que, de certa forma, os deixa desprotegidos na universidade.

- Como eu trabalhei com os alunos ... é, eu fui de Ação Social, embora não tenha participado; o público era um público com a idade vamos dizer um pouco avançada, era uma idade de jovem para adulto; um jovem chegando mais no adulto, até porque o Prouni, a proposta dele é de jovem... é um programa pra jovem, é... muito jovem na universidade hoje, justamente o pessoal mais jovem.

- A questão de idade é que faz a diferença maior... a pessoa tem mais consciência, por ter mais idade?

- Naquela época, muitos eram militantes... de pastoral da juventude; de movimentos de base; de associação de moradores; de colégios... o curso era muito isso. Hoje em dia o público do Prouni não... são alunos... a grande maioria que eu percebo são do subúrbio do Rio de Janeiro... da área do Méier, muitos alunos do Engenho de Dentro, Engenho da Rainha, Engenho Novo.

- Cheguei a perguntar à professora C.M. se eu não conseguia um perfil geográfico deles...

- Existe uma concentração de alunos desta área... enquanto o pessoal da Ação Social, é da Baixada Fluminense... das comunidades, sabe, então eu acho que é uma diferença em todas estas pessoas que estamos falando, bem é a minha observação, porque eu

trabalhei o perfil do aluno, então estas coisa eu tenho percebido... (M.)

Percebemos no discurso do entrevistado, uma marca em toda sua fala, a questão muito forte de serem “*jovens, muitos jovens*”, de “*precisarem ajuda psicoterapêutica, pois estão adoecendo*”; coloca, ainda, que os da Ação Social eram militantes, os do Prouni “*são alunos*”; então a questão anterior não era só estudar, aprender - era maior: uma luta pela conquista do espaço da PUC-Rio, uma tomada de posição, uma guerra de posição.

Isso se dilui com o perfil dos alunos do Prouni, pois nestes, apesar de se ter a questão da pobreza, não se tem a consciência da pobreza; eles só vão descobrir a que fração social pertencem depois que entram no universo da PUC-Rio.

Os alunos da Ação Social, apesar das necessidades financeiras, tinham o apoio da rede social dos PVNCs, formados por pessoas de mesma origem, com as quais podiam travar diálogos como se estivessem dentro de uma pequena tribo, irmãos protegendo irmãos; muitos se conheciam do pré-comunitário, o que, mesmo sem condições financeiras, lhes fornecia apoio social.

Os do Prouni que entram por seleção do governo, em contrapartida, não se conhecem, nem conhecem ninguém da universidade, o que os coloca em condição de isolamento no meio dos outros, com o agravante de estarem entrando para a PUC-Rio pelo Prouni.

Dado este fato, a instituição partiu para a formação de um conjunto de ações que colaborassem com os alunos neste início da vida acadêmica; surgiu daí o ProUnir,⁴¹ um programa coordenado pela Vice-reitoria Comunitária e tem o apoio da Presidência da República, através de sua Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Segundo a instituição este programa da PUC-Rio presta diversos serviços gratuitos aos alunos que são bolsistas sociais. Os objetivos são criar condições para que eles tenham aproveitamento acadêmico crescente, concluam seus cursos e possam traçar caminhos para suas vidas profissionais. Várias das atividades valem créditos na

⁴¹ ProUnir é um projeto criado pela PUC-Rio, com o slogan PROUNIR - Protagonismo Universitário e Empoderamento Profissional, para colaborar com alunos que estão entrando na vida acadêmica e que possuem determinadas limitações de conhecimento. O projeto está subordinado à Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, tendo inclusive site próprio: www.prounir.vrc.puc-rio.br. Oferece diversas oficinas, dentre estas: Matemática, Inglês, Artes Cênicas, Planejamento Profissional, Inovação & Oportunidade. Os cursos acontecem na PUC ou na Igreja Matriz de São João de Meriti.

contagem de alguns Departamentos. Todas são abertas, se houver vagas após as matrículas dos inscritos no ProUnir, aos outros alunos da Universidade.

De uma forma ou de outra, alguns alunos se conheciam, frequentavam aulas em conjunto, faziam atividades do ProUnir, ou iam ao FESP, havendo sempre algum elo entre dois ou mais, em algum espaço da universidade.

Além disso, a questão do pertencimento social, que de certa forma uniu estes alunos no Projeto ProUnir, carrega a possibilidade de permanência ou não na universidade, frente à permanente tensão que atravessa os diálogos entre os sujeitos e os diferentes universos, distintos, mas relacionados, um campo de fronteira, onde os diferentes grupos se encontram, participam e constituem o ambiente universitário.

Se pensarmos que estes alunos estão saindo de certo modelo de campo social e entrando em outro, provavelmente bem diferente, podemos entender o porquê de este despertar para as diferenças. Estas redes que estão frágeis permitem que o *habitus* que cada aluno traz em si seja cada vez mais atingido pelas externalidades, colocando-os em xeque, entre o sonho de estar no lugar ideal e a realidade que precisam enfrentar ao retornar para casa.

A fala do assistente social traz bem essa idéia:

- Estamos vivendo outro momento, pessoas jovens entrando nas universidades, sem preparo nem para resolver suas dificuldades pessoais e precisando aprender o mais rápido possível uma profissão, num mundo onde o tempo é contado cada vez mais em termos de produtividade, mesmo que esta seja a produtividade de conseguir aprender.

A partir das premissas de que se tem pouco tempo, de que é preciso aumentar a produtividade do aluno, de que falta preparo no ensino básico, de que existem ensinos diferenciados para diferentes frações de classe, vemos que a criação de um programa chamado ProUnir, tem tudo a ver com esta realidade que separa pagantes e não pagantes, e que este programa é a comprovação de que o aluno vindo das classes não tão favorecidas para tentar se aproximar da qualidade exigida pela instituição precisa de um acompanhamento diferenciado.

Para Gramsci, a necessidade da formação que se articule à noção das leis naturais e sociais tem fundamental importância, a partir desta base é que poderão ser construídas pessoas pensantes, sensíveis, com uma formação sólida suficiente para poder formar novos intelectuais orgânicos, comprometidos com seus princípios e capazes de apreender abstratamente o que está para além do que a realidade social apresenta.

Nas condições do capitalismo avançado, imagina-se impossível pensar em um projeto emancipatório, porque o desenvolvimento da ciência e da tecnologia colonizou (seja pelas ações ou pelos discursos) de tal maneira a vida cotidiana, que a própria ideia de outro mundo, onde a ciência e a técnica funcionassem a favor do homem e não contra ele, tornou-se impossível, posto que já não há mais tempo para pensar e criticar.

A subjetividade instigante, contestadora, não possui muito espaço. É um mundo de naturalização da realidade, criando no espírito a ideia de que nada se pode fazer para mudar a realidade e o destino da humanidade, numa concepção de comodificação que coloniza nosso pensamento, naturalizando o que é historicamente criado.

A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (...) A comodificação não é um processo particularmente novo, mas recentemente ganhou novo vigor e intensidade como um aspecto da cultura empresarial. Marx mesmo notou os efeitos da comodificação sobre a língua: referir-se às pessoas em termos de 'mãos' em contextos industriais, por exemplo, é um modo de vê-las como mercadorias úteis para produzir outras mercadorias, como força de trabalho incorporada. Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Neste novo espaço da vida, segundo Fairclough, a prática discursiva é formalizada tanto de maneira convencional como criativa, seja para reproduzir a sociedade, reiterando as identidades sociais, as relações sociais, as crença, como para contribuir para transformá-la.

A prática social tem várias orientações - econômica, política, cultural, ideológica-, e o discurso podem estar implicados em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso. (...) Além disso, a ordem sociolinguística de uma sociedade pode ser estruturada pelo menos parcialmente como um mercado onde os textos são produzidos, distribuídos e consumidos como 'mercadorias' (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Estas descrições são importantes, pois neste espaço que não é tão grande, mas que também não é pequeno, como se fosse do tamanho ideal, para se manter relações de sociabilidade, que podem surgir entre alunos, mesmo entre alunos e professores

Se procurarmos entender o que está ocorrendo neste espaço percebemos que estes alunos estão trazendo para a universidade uma nova demanda que sai do âmbito da casa, do micro para a instituição de ensino, que acaba como mediadora do micro para o macro, lugar onde os agentes precisam ser capacitados para se tornarem capazes de realizar suas escolhas.

Quanto às ações filantrópicas da universidade, tanto um quanto o outro grupo

descrevem que a universidade vai além do que o governo esperava quando implantou o Programa Universidade Para Todos.

O fato é que alguns que foram beneficiados com a bolsa integral não foram beneficiados com a bolsa permanência, sendo que muitos precisavam deste complemento, visto a distância que separa suas moradias e a faculdade.

Neste ponto entra a orientação filantrópica da universidade, indo para além do Estado, com uma avaliação própria, complementando lugares onde o Estado não se fez presente.

Estar em um curso que não se enquadra nos parâmetros do MEC para o direito ao auxílio à bolsa permanência não quer dizer que este aluno não precise de ajuda, pois muitos, devido à distância de casa, levam uma média de duas horas para ir e duas para voltar à casa; são (sem engarrafamento) quatro horas no trânsito, quando não mais.

Evidencia-se nas informações apresentadas, o desenvolvimento de ações de acompanhamento dos bolsistas, observando-se avanços institucionais e, ao mesmo tempo, fragilidades na sua efetivação.

Constatam-se diferentes formas de organização em acolher e acompanhar os estudantes bolsistas do Prouni, seja nas ações de acompanhamento ou no seu reconhecimento nas e pelas instâncias colegiadas superiores, seja na relação com as ações de ensino, pesquisa e extensão, seja no acompanhamento pedagógico dos alunos e as condições de trabalho para tal, seja nas condições de moradia estudantil.

6. A FALA DOS BOLSISTAS: PERTENCIMENTO E LUTAS PELO TÍTULO DE BACHAREL

Deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos (GRAMSCI, 1984, p. 39).

O espaço de estudo sobre as políticas públicas de corte social no ensino superior tem sido um espaço privilegiado para a tentativa de compreensão do processo de construção de uma sociedade mais igualitária no Brasil, justamente pela inserção de grupos de alunos bolsistas em um espaço elitizado, ao qual até bem pouco tempo somente filhos das classes mais abastadas tinham acesso.

Assim, trabalharemos neste capítulo, como estes alunos percebem a necessidade de um título de bacharel; quais são as implicações da escolha de ir para uma universidade como aluno bolsista, tendo como pano de fundo a questão do pertencimento de classe⁴², que, a nosso ver, é ponto fulcral para a análise, pois é pelo pertencimento a determinada fração de classe que se acessa o Prouni.

Acreditamos que é a partir deste pertencimento que nascem não só as escolhas, também as lutas, resistências e desistências, e nestas os desdobramentos que ocorrem no pertencimento acadêmico, atravessado pela família e pelo preconceito, que apareceu com grande força nos discursos dos bolsistas; apesar da instituição ter um programa de bolsas desde 1997, não quer dizer que aquele seja um espaço onde a questão do preconceito tenha sido superada, como, a nosso ver, também ainda é muito presente em todas as diferentes sociedades.

A partir dos dados e informações coletados, procuramos identificar, através das entrevistas, elementos significativos para as trajetórias objetivas e subjetivas, procurando fatores, que limitam ou potencializam a procura pela conquista do título de bacharel.

Para isto, procuramos pertencimentos marcantes nas trajetórias familiar/comunitária, escolar/universitária, uma vez que pretendemos procurar as

⁴² Partilhamos do pensamento gramsciano que observa as diferentes formas de conhecer, coloca os diferentes sujeitos nas suas condições de classe e se faz presente na concepção do mundo e da vida, de cada grupo social, onde “a sua racionalidade é atestada pelo fato de ser ela acolhida por um grande número, e acolhida permanentemente, isto é, ela se torna uma cultura, um ‘bom senso’, uma concepção do mundo, com uma ética adequada à sua estrutura” (GRAMSCI, 1981, p. 33). Conformando a consciência de “fazer parte e uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (ibid, p. 21).

contradições existentes entre o espaço familiar/social e acadêmico dos bolsistas, traçando o perfil de quem são estas pessoas, suas vontades subjetivas e ações objetivas, procurando compreender se estar em uma instituição universitária é o caminho suficiente para o sucesso profissional, e quais são as barreiras que se precisa ultrapassar para alcançar o tão sonhado título de bacharel.

A proposta foi observar a interação dos alunos a partir do ponto de vista dos bolsistas, buscar nas falas dos bolsistas⁴³ os limites da interação entre os alunos bolsistas e não bolsistas da PUC-Rio, partilhando da concepção de trajetória subjetiva e trajetória objetiva de Dubar (2005), como um processo de sucessivas socializações, desenvolvidas na família, na infância, na rua, no mundo do trabalho, como uma “construção social da identidade”.

Se a socialização já não é definida como “desenvolvimento da criança”, nem como aprendizado da cultura ou incorporação de um habitus, mas como “construção de um mundo vivido, então esse mundo também pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas a diferentes esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais aprende a tornar-se ator (DUBAR, 2005, p. XVII).

Se considerarmos que a socialização se dá pelos mundos vividos, os alunos bolsistas, ao chegarem à universidade, ainda possuem a marca identitária do seu mundo social, que os diferencia dos pagantes.

Marcas que passam pelo pertencimento, que exprimem a identidade para si, o que implica uma interiorização da história de vida, das trajetórias sociais, onde o processo de interiorização permite a construção de identidades “reais” para si, como também os atos de atribuição visam à identidade que alguém atribui para o outro; aquela é dada dentro de um sistema onde o sujeito convive, resultado do grupo sobre o indivíduo, uma identidade atribuída.

Assim, na entrada para a universidade, a identidade que se traz é tensionada, tanto pelos próprios alunos, como por todo o conjunto social do espaço universitário.

Esta concepção a identidade é vista como algo singular, nascida da trajetória objetiva e subjetiva da vida, onde é na atividade com o outro que o indivíduo social recebe uma identificação – a partir daí, se identifica ou não pela fala do outro.

Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável

⁴³ Quanto a apresentação do trabalho optamos por trabalhar neste capítulo o olhar dos alunos sobre seu viver dentro da instituição, mas também trazer parte do discurso de um funcionário da instituição com a finalidade de clarear, e permitir que vejamos as contradições que se expressão no cotidiano. Assim, poder pensar quais questões precisam ser pensadas, para além da formação acadêmica.

e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).

Daí, a importância de situar o tempo, o lugar e a cultura que envolvem o problema, as relações que mediatizam o cotidiano e possibilitam a compreensão das identidades dos alunos bolsistas, gerando sociabilidades como um processo que nunca termina, que vai desde a infância, onde se desenvolve a capacidade de apreensão das regras sociais, signos e valores, formando um determinado pertencimento, que vai se transformando ao longo da vida, num eterno aprender e transformar, num embate das trajetórias familiares e sociais.

Isso é fundamental quando o alvo do estudo são fenômenos da cultura, nos quais a linguagem aparece como prática social, forjada na realidade histórica e concreta da humanidade (Fairclough, 2001), e se apresenta como uma forma possível de captar o fenômeno, ao mesmo tempo em que é a forma material da ideologia dominante.

A partir destas constatações, optamos por fundamentar nossa perspectiva crítica a partir da análise crítica dos discursos⁴⁴, observando a existência de uma semiose onde os diferentes gêneros discursivos⁴⁵ se manifestam através de codificações e linguagens próprias.

A proposta é ir além da análise do conteúdo, na tentativa de ler a valorização dada pelos indivíduos sociais a determinados itens, nas relações capitalistas contemporâneas, que se servem da criação e circulação de signos como forma de apropriação e dominação das escolhas, forjando ideologias que aderem à existência, que nos impede de ver para além da realidade próxima.

Partimos da premissa de que os bolsistas estão envoltos pela memória social, a qual considera o título de bacharel como um caminho para a emancipação pessoal dentro do sistema capitalista, o que é reforçado com teorias que falam de investimento em si, como agregar valor ao objeto de venda – o ser humano apto para o trabalho.

⁴⁴ Na Análise Crítica do Discurso, o discurso é visto como um tipo de prática social, de representação e de significação do mundo. Nesta teoria, o discurso é entendido como constituinte do social, como um modo de ação, pois é uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, mas é também visto como uma forma de representação, pois nele valores e identidades são representados de forma particular. Os discursos são concebidos como não apenas reproduzindo entidades e relações sociais, mas também como as construindo de diversas maneiras, cada uma das quais posicionando os sujeitos sociais também de diferentes maneiras (Fairclough, 1992).

⁴⁵ O conceito de gênero do discurso é usado recorrentemente nos trabalhos em Análise Crítica do Discurso, e corresponde a um conjunto de convenções que se associam a um tipo de atividade ratificada socialmente, encenando-a parcialmente, como, por exemplo, um bate-papo informal, uma entrevista, um documentário de televisão, um poema, um artigo específico etc. Na ACD afirma-se que os sistemas de gêneros do discurso ao mesmo tempo refletem e introduzem mudanças na prática social, numa relação dinâmica e histórica.

A partir daí, acreditamos que estes alunos enfrentam diferentes obstáculos, para uns mais fáceis, para outros mais difíceis, que derivam da escolha de entrar para uma universidade do nível da PUC-Rio; seguindo este pensamento, acreditamos que as suas descrições sobre o universo vivido dentro da universidade estão diretamente relacionadas com o se sentir ou não se sentir parte do todo institucional da universidade.

Assim, procuramos analisar criticamente as falas dos alunos sobre um determinado ponto, ou seja, sobre o lugar a que pertencem.

O pertencimento tem, a nosso ver, fundamental importância, pois nele está tanto a escolha pela ida ou não para a universidade, pela busca por um título de bacharel, pela escolha da profissão, pela entrada no mundo do trabalho, como também, será por ele que se construirá o discurso frente ao mundo de partida e ao mundo de chegada.

Como colocado pelos gestores no bloco anterior, os bolsistas são vistos como pessoas pouco preparadas sócio-culturalmente, se comparadas com os alunos tradicionalmente matriculados neste espaço educacional.

Se por um lado tem-se o conhecimento como suficiente para obter uma bolsa integral, por outro não se tem a cultura abrangente dos alunos pagantes, um impasse a ser superado, mas que coloca os bolsistas frente às fragilidades de sua formação educacional e social.

Assim, nos utilizaremos dentro da análise dos discursos de um olhar crítico, não visando à produção de verdades inquestionáveis, mas a abertura para uma crítica que colabore para a melhoria na qualidade dos serviços oferecidos seja governamental, seja institucional.

Para isto, nos utilizaremos de três grandes direções no que tange ao pertencimento social, dentro deste, categorias que possibilite nos aproximarmos do imaginário social dos sujeitos, no qual as diferentes frações de classe podem se sentir dentro, fora ou nos dois lugares ao mesmo tempo.

Como estamos tratando da ideologia do valor do credenciamento, no caso, o título de bacharel, vamos trabalhar a questão da entrada, tendência de permanência, ou tendência de saída do espaço acadêmico, mais precisamente a socialização nas trajetórias dos alunos bolsistas e a formação de suas identidades.

No que tange a socialização trabalharemos na dimensão do pertencimento acadêmico, a dimensão social do pertencimento, fundamentando-nos na percepção de Gramsci (2001), Bourdieu (1983) e Dubar (2005), onde a socialização é vista como um processo marcado por conflitos e contradições. Ela ocorre fundamentalmente nos

diversos espaços e organismos da sociedade civil, principalmente na escola, onde se educam os sujeitos numa determinada visão de mundo que favorece aos interesses das classes dominantes.

A escola, para Gramsci, tem um papel fundamental na legitimação da desigualdade social e na perpetuação da classe dominante enquanto classe hegemônica. Como instrumento, serve para elaborar intelectuais de classe, assim: “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 (Gramsci, 2001, p. 19).

Para Dubar (2005) a identidade se forma em diferentes processos de socialização, que por serem dinâmicos permitem a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. Sendo assim, entende-se a socialização como processo que parte das experiências sócio-educativas vividas pelos sujeitos, que contribui para a formação da consciência de classe, para consciência individual, espaço que revela as contradições, local em que se socializam e se educam.

Assim, internalizar na escola novos valores em substituição àqueles que a criança já internalizou, através das experiências formadoras da primeira infância, significa um movimento de desconstrução/reconstrução do *habitus*⁴⁶ de que a criança é portador.

Desta forma, na socialização primária o universo familiar limita as escolhas, isto quer dizer que somos apresentados ao mundo pelo nosso grupo social mais próximo, pela família, que é uma instituição social e não natural, uma criação humana, mutável e histórica, atrelada à situação concreta de cada época, onde assume diferentes características.

Se por um lado é tratada como o lócus da reprodução social, por outro é nela que ocorre a socialização primária dos indivíduos sociais, espaço de consumo e de reprodução da ordem social. Uma instituição social contraditória e conflitiva, em que, ao mesmo tempo em que reproduz as relações sociais, torna-se possível a construção de valores e ideias que formam e constituem uma nova forma de sociabilidade, contribuindo ou não, para o fortalecimento de novos padrões culturais.

⁴⁶ Para Bourdieu, ao ingressar na escola, a criança é portadora de um *habitus*, “um sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das práticas” (Bourdieu, 1983, p.105), adquirido durante o processo de socialização primária a cargo da família e de outros agentes com os quais interage no seu cotidiano.

Para Gramsci a família como um aglomerado econômico molecular tem um papel tanto de reprodução das massas trabalhadoras, como também na reprodução social.

é necessária uma determinada proporção entre as diversas idades tendo em vista a produção e manutenção de parte passiva da população (passiva em sentido normal, por idade, por invalidez, etc.), mas é também um fato “molecular”, interior aos menores aglomerados econômicos, como a família (GRAMSCI, 2001, p. 250).

Isso se dá numa perspectiva de “pequena política” (Gramsci, 1978) que transita no cotidiano, onde os sujeitos produzem significados, valores, crenças, apropriando-se ou recusando determinadas imposições ou negociando com ordens de saberes e práticas produzidas e reproduzidas no relacionamento entre os sujeitos.

Já para Dubar (2005), este olhar sobre a família restringe a ação dos sujeitos, coloca-os numa posição de agentes passivos, onde os fatores objetivos determinariam seu *habitus*, sua ação. Neste ponto, Dubar amplia, mas não descarta a socialização primária; ao mesmo tempo em que aceita as condições objetivas, inclui as disposições subjetivas, ou seja, a possibilidade de escolha dos sujeitos para além das determinações inculcadas pela sociedade.

A problemática assim ampliada faz da socialização um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessadas pelo indivíduo no decorrer de sua existência (DUBAR, 2005, p. 94).

Gramsci (1984), ao definir o homem como um processo, “precisamente o processo de seus atos”, assevera que é necessário saber “dentro de que limites ‘somos criadores de nós mesmos’, da nossa vida, do nosso destino” (p. 38).

Assim, a ida para a universidade não é algo solto, desistoriciado, ao contrário as escolhas destes alunos, estão estritamente vinculada ao passado histórico social da comunidade brasileira, é nesta socialização secundária, onde o indivíduo histórico-social frequenta diferentes instituições que podem ou não ser coerentes com os hábitos interiorizados na primeira socialização. Por este motivo a socialização dos indivíduos sociais vai se definindo a partir das relações estabelecidas entre diferentes gerações e diferentes instituições, não esquecendo que este todo social está inserido em um processo histórico, social e econômico, que imprime sua marca nas ações e escolhas dos indivíduos que vivem em sociedade, processo marcado pelas relações de classe.

Por estes motivos, optamos por trabalhar com análise dos discursos dos alunos, considerando-os sujeitos sociais ativos, cuja linguagem, como uma prática social, é o

espaço propício para analisar seu olhar sobre o pertencimento social e quais são as influências deste pertencimento, seja dos bolsistas, quanto dos pagantes, nas relações sociais que ocorrem dentro do espaço universitário.

6.1. Os bolsistas do PROUNI na PUC-Rio: nas faces do cotidiano os pactos do silêncio

No homem, a alteridade que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singulares. Esta distinção singular vem a tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens (Hannah Arendt, 1987, p. 33)

Seguindo as indicações de Arendt (1987), vemos que os bolsistas do Prouni na PUC Rio, revelam pelos seus discursos a singularidade de suas trajetórias. Nos seus discursos e ações estão a distinção do que são e a pista para o que pretendem ser.

Nos aspectos analisados das trajetórias dos estudantes bolsistas do Prouni na PUC-Rio observamos a existência de trajetórias subjetivas e objetivas percorridas por esses sujeitos, que os levou a vivenciar, resistir ou não aos desafios em permanecer na universidade.

Tendo como pressuposto de que as trajetórias constituem marcas conceituais que podemos organizar por categorias que possibilitam viabilizar a sistematização dos dados para análise. Consideramos, para nossa análise, a perspectiva de Claude Dubar (2005), onde se considera duas grandes trajetórias de socialização e formação da identidade, que passam pela objetividade e subjetividade da vida, que influenciaram e influenciam nos caminhos percorridos e a percorrer.

Seriam estas: trajetória com a família e o grupo social e trajetória escolar e acadêmica. Ambas formadas por relações de força dentro do campo de lutas. A nosso ver, articuladas, possibilitando olhar de onde vem a necessidade de possuir um título de bacharel, as implicações pessoais e sociais desta escolha, a identificação de elementos que passam pelo pertencimento de determinada fração social, ou seja, forma de vestir, tipos de cabelo, que levam ou não a preconceitos, mas também conformam as resistências dos alunos bolsistas na universidade.

Podemos pontuar que os relatos apresentam trajetórias, que na universidade são marcadas pela especificidade de ser aluno não pagante e pelas diversidades sociais e

culturais entre estes e os alunos pagantes - marca da história social e pessoal dos alunos bolsistas, determinantes de suas escolhas e estratégias de sobrevivência. “O discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras pessoas” (Fairclough, 1992, p. 63).

Devido a estas marcas, os alunos recorrem a determinadas estruturas de discursos, atravessadas pelas simbologias que penetram na leitura do contexto discursivo, por meio do qual se nota que a troca de descobertas, suposições e modelos torna-se tensa e direcionada para uma invisibilidade, passando a assemelham-se os alunos bolsistas por diferentes modos ao grupo dos alunos pagantes.

No caso das entrevistas, percebemos que estas transcendem à simples decodificação de uma fala ou texto, atingindo a dimensão da produção dos sentidos, nos quais o silêncio – ou o não dito – produz tanto sentido quanto a narrativa.

São como as frases negativas que têm sentidos polêmicos, pois expressam tipos de pressuposições, que agem intertextualmente, utilizando de textos não ditos com o objetivo de contradizê-los.

Neste sentido, o sujeito é visto como agente e paciente da construção dos processos discursivos. Trata-se de tornar evidente, segundo Fairclough (2001), que a inserção da linguagem em contextos sociais, a partir de um processo analítico que julga os seres humanos pela socialização e interpreta as subjetividades humanas, tem no uso linguístico – no discurso – a expressão de uma produção realizada dentro de contextos sociais e culturais, orientados por formas ideológicas e desigualdades sociais.

Como determinadas formas e coisas materiais podem apontar para os momentos históricos que são embrenhados de ideologias, que se materializam nas coisas ao nosso redor, podemos perceber como a verdade se apresenta relativa e histórica, oculta na forma como é transmitida.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que a moldam e a restringem direta ou indiretamente: suas normas e convenções, assim como as relações, identidades e instituições que se encontram por trás destas. O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64).

No caso das políticas educacionais, como o Prouni, o sentido da inclusão surge como um fator determinante. Uma inclusão subordinada, moldada para atender às novas configurações do mundo do trabalho, deixando um vácuo na formação quando se trata de pensar criticamente a realidade vivida no cotidiano.

As palavras neste ambiente mudam de sentido para atender aos interesses da hegemonia ideológica, dimensionando a realidade na língua, nas relações entre as palavras, possibilitando novas configurações linguísticas.

Isto quer dizer que o discurso, como uma prática social que expressa a realidade concreta, a materialidade da existência, contribui para a formação da estrutura/conjuntura social, suas normas, instituições, relações e identidades, base onde se moldam as convenções sociais, as relações na sociedade e as identidades sociais (Fairclough, 1992).

Do ponto de vista da aplicação dessas ideias, procuramos compreender a realidade do cotidiano, através do sentido das práticas discursivas, nas quais tentamos descrever suas múltiplas interpretações e desvelar possíveis linhas interpretativas no contexto institucional.

Gramsci indica que o homem como indivíduo social, produto de relações sociais específicas, é um ser capaz de interagir com essas relações e de ter consciência sobre elas. Por isto, a universidade, no nosso caso a PUC-Rio, se transforma em um espaço sócio-político-cultural, tendo em vista que nele os sujeitos passam a garantir sua presença, mas passam também a compô-lo, tencionando as identidades dos outros sujeitos, provocando a universidade a construir um espaço plural, para atender aos diversos pertencimentos que ali passaram a circular.

Em nossa pesquisa entrevistamos trinta alunos bolsistas de diferentes cursos e idades, vindos, a maioria, do subúrbio do Rio de Janeiro.

Assim distribuídos:

Tivemos a oportunidade de entrevistar nove alunos da área de exatas, das diferentes engenharias, da matemática; vinte e um alunos da área de humanas, sendo que o número mais expressivo foi do curso de administração, onde entrevistamos seis alunos.

Suas idades variavam dos dezessete aos quarenta e nove anos, sendo dezesseis alunos com faixa etária entre os dezessete e os vinte anos, nove entre vinte e um e vinte e cinco anos de idade, três entre os vinte e seis anos e os trinta anos de idade, um na faixa entre os trinta e um anos e trinta e cinco, e um com idade acima dos trinta e cinco anos de idade.

Quanto ao estado civil tivemos: cinco casados e vinte e cinco solteiros; a cor declarada ficou com doze alunos que se diziam pardos, cinco negros e treze brancos, a questão da moradia foi definida por quatro regiões, assim dividido: quinze declararam

morar na zona norte, oito na zona sul, quatro na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, três na baixada fluminense. A questão da escola de origem dividiu-se em: dezesseis disseram ter vindo de escolas estaduais e quatorze das federais, nenhum bolsista de escola particular.

Este grande perfil define a população de nossa pesquisa e corrobora a fala do assistente social do projeto, que tinha colocado que “*eles chegam, com o Prouni, cada vez mais jovens à universidade*” (M.). E completa que, devido a pouca idade e não engajamento em nenhum movimento comunitário, os alunos do Prouni não trazem bagagem política – uma mudança frente aos bolsistas anteriores, os da ação social dos PVNC, que vinham de movimentos de negros e carentes, muitos da baixada fluminense. Uma mudança no perfil territorial, étnico, etário, social, cultural da população de alunos bolsistas.

Para análise das entrevistas optamos por utilizar parte, ou seja, apenas seis do total de trinta, pois algumas pessoas, mesmo tendo a vontade de conceder a entrevista, ficaram um pouco receosas de sua utilização, pois estariam dando declarações acerca do espaço onde estudam. Estas seis pessoas se dispuseram completamente inclusive colocaram que poderíamos citar seu nome completo, identidade, etc., mas como já tínhamos decidido isto não seria a nossa postura, pois nossa intenção é compreender este novo universo criado pela determinação política/econômica de um único governo.

Seguindo esta perspectiva de trabalho, começamos nossa análise, considerando que a linguagem tem uma dimensão falada e outra que pode comodificar os discursos, transformando-o, seja para colocá-lo a favor do que deseja, seja para mistificar algumas relações sociais conflituosas, percebemos que os discursos dos alunos se unem para sinalizar e reconstruir significados, ao mesmo tempo em que constrói uma proteção discursiva, frente aos sentimentos que atravessam o cotidiano da realidade concreta do espaço social da universidade.

Neste contexto sociolinguístico os alunos do Prouni acabam por ser excluídos até por seus iguais, os outros bolsistas, como podemos ver na fala do aluno abaixo quando perguntado como descreveria ser aluno da PUC.

- Muito bom, pois a PUC tem tudo pra gente, a gente não pode é se deixar envolver, sabe, temos que ter consciência que há lugares que devemos ficar um pouco longe, né. O pilotis, ali é difícil, as pessoas nos olham, sondam nossas roupas, eles sabem que compramos em lugares baratos, diferente da deles né, tem marca, a nossa não. Até que meu pai tá tentando comprar umas pra mim, mas repetir é outro problema, indo com a mesma, chama mais atenção do que não ir, fora isto, o cruel é quando chove... nossa! ter que sair correndo tampando o cabelo, pra pegar o ônibus, você sabe né, você estuda na UERJ, se molhar estraga toda a escova, vai todo o dinheiro

gasto por água abaixo. Mas difícil são as outras meninas, deixam o cabelo natural e a gente ouve comentário, tipo, “olha lá, a água nem entra no cabelo”, rico tem cabelo liso, pobre tem cabelo duro, mal tratado, é difícil, mas mesmo assim muito bom estar lá, o futuro né. (T.L.)

No meio de uma pergunta que não tinha nenhum grau de dificuldade, surgem as fragilidades das relações sociais, como se o receptor tivesse a necessidade de falar o que lhe afligia.

Na linguística estuda-se como os indivíduos sociais se utilizam de metáforas, de eufemismos para comparar ou amenizar falas muito fortes, como quando a aluna comenta sobre os pilotes, uma fronteira que delimita o espaço dos ricos e dos pobres, e sobre a relação do cabelo e da água – que aparece como chuva, que esbaça a questão étnica, que tem a raiz da desigualdade econômico-social na expropriação econômica historicamente sofrida pela fração social de origem negra.

Vemos como as relações são mais profundas do que parecem. Ter que correr escondendo o cabelo da chuva revela a falta de condições financeiras para fazer um tratamento estético; revela um símbolo do ser pobre, ter cabelo não tratado, na verdade “não ter cabelo liso, cabelo do branco rico, que corre com cabelos ao vento” (T.L.).

O comentário da colega sobre a não penetração da água no cabelo envolve muito mais do que um simples cabelo; nele está representada simbolicamente toda a condição social de milhões de brasileiros que foram deixados à margem da sociedade, grupos de descendentes dos nossos escravos das senzalas, podem ser pessoas negras, pardas ou brancas, que por terem raízes étnicas africanas partilham da genética negra, que tem no cabelo um forte traço étnico – marca que além da cor da pele, identifica a ascendência negra.

No final a aluna naturaliza tudo ao seu redor, colocando que é “*muito bom estar lá, o futuro né*”. Neste texto percebemos como uma só pessoa pode ter diferentes discursos – interpretações da realidade – dentro de uma única fala. As formas discursivas, podem se expressar, pela linguagem, mas também por diversas formas de expressão que definem o local histórico social do sujeito. Neste contexto, nossa análise tem na linguagem um caminho que pode servir para a compreensão do ponto de vista destes alunos a respeito do programa.

Mesmo que não falem diretamente, suas impressões e interpretações a respeito da vivência no cotidiano da universidade, como também suas opiniões sobre o Prouni, podem ser captadas através das falas nas entrevistas, uma vez que é através dela que é

manifestado o cotidiano humano e ainda é por meio da língua que o homem cria as muitas representações da realidade, categorizando-a e nomeando os elementos que o cercam.

Nas falas estão expressas suas trajetórias, a que reconhece o lugar vivido, a outra se revela o lugar onde se deseja viver. Assim, pode-se afirmar que a estrutura da língua sofre a ação de seus usuários de acordo com as práticas e os contextos sócio-culturais em que eles estão inseridos, e permite que capturemos o discurso que está oculto. Neste sentido o uso da análise crítica de discurso tenta focalizar as relações, nada simples, entre a produção e a negociação de sentido em diferentes contextos, nos quais não é a linguagem que transforma a realidade: a linguagem a materializa.

6.2. Trajetória pessoal e familiar

Neste tópico ao tratarmos deste momento das trajetórias destes alunos bolsistas podemos trazer como consideração primeira a análise do porque da escolha pela PUC Rio, que caminho trilharam para estar neste lugar via Prouni.

No tópico sobre a escolha da PUC-Rio como opção para cursar a universidade, observamos que as práticas discursivas são facetas das lutas pela hegemonia, daí vemos que os alunos já tinham uma determinação sobre onde queriam estudar.

Assim, procuramos trazer a fala de três alunos, que pouco se diferenciam dos demais; onde a escolha pela PUC se deu no contexto ou familiar ou social – ou seja, grupo de amigos, escola, cursinhos, e que passava pelo discurso da qualidade da instituição, do seu nome no mercado educacional nacional e internacional, L.D ao ser perguntada do por quê escolheu a PUC Rio deixa claro que o peso da comunidade social - família, na sua escolha

Para Dubar (1997), a história de vida de um indivíduo compõe a construção da sua identidade profissional. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que

“Isso não significa, contudo, que se devam reduzir as identidades sociais a estatutos de emprego e a níveis de formação. É evidente que, antes de se identificar pessoalmente com grupo profissional ou com um tipo de diplomados, um indivíduo, desde a infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as dos seus pais, de um deles ou dos que estão encarregados de o educar.” (Dubar, 1997: 94)

Segundo L.D. a entrada na universidade tem uma grande importância, influenciando inclusive em sua formação, quando coloca o rompimento com a família

para ter condições de estar neste lugar – a PUC Rio.

- Me conte como se dá o processo de escolha da universidade e por que você veio para a PUC?

- Escolhi a PUC por ser a melhor IES privada do país e isso faz uma grande diferença no currículo. (L.D.)

- Quais os motivos para que você escolhesse a PUC?

- Já disse, a PUC, já tinham me falado dela, das outras a gente ouve falar em qualquer lugar, mas a PUC não, aqui é elite, gente rica, sabe. E eu achei que podia dar certo, falei com meus pais, amigos da escola e eles acharam que era doideira minha, que não era pra mim, mas meus pais me deram a maior força, tentei outras, mas passei pra PUC, larguei tudo pra lá e vim pra qui. (L.D.)

- Você já tinha conhecido outras universidades?

- Conhecer de entrar dentro não, mas já a gente sempre ouve falar, conhece gente que frequenta, que estuda, acho que é assim com todo mundo, é não é?(L.D.)

- Você sabe se tem outras bolsas na PUC?

- Depois que entrei, descobri que tem outras, mas não sei bem, eles são muito fechados, a gente sabe mais ou menos as coisas por aqui. (L.D.)

N.F. segue o mesmo discurso:

-Me conte como se dá o processo de escolha da universidade e por que você veio para a PUC?

-Eu vim para a PUC porque ela é uma das poucas universidades privadas com algum valor, ou era ela ou nenhuma.(N.F.)

-Quais os motivos para que você escolhesse a PUC?

-Ah, já te respondi isto, é a melhor..(N.F.)

-você já tinha conhecido outras universidades?

-Sim.(N.F.)

-Teve alguma experiência de convivência com universitários? De quais universidades e o que você achava?

- Sim. UFF, UFRJ e UERJ, achava bom porque me incentivava a tentar. (N.F.)

- Você sabe se tem outras bolsas na PUC?)

- Não, que eu saiba não tem não..(N.F.)

Outra entrevistada, J.A., corrobora a fala:

-Me conte como se dá o processo de escolha da universidade e por que você veio para a PUC?

-a inscrição para o programa, é dado ao aluno um rol de universidades participantes,

das quais pode optar por cinco, sucessivamente. O critério objetivo para seleção dos alunos, pelo que me consta, foi a nota obtida no ENEM. A PUC foi minha primeira opção. (J.A.)

-Quais os motivos para que você escolhesse a PUC?

-Prestígio no mercado de trabalho e reconhecimento da infraestrutura oferecida. (J.A.)

-Você já tinha conhecido outras universidades?

-Sim. (J.A.)

-Teve alguma experiência de convivência com universitários? De quais universidades e o que você achava?

- Sim, tem pessoas na minha rua que são da UERJ, assim a gente conversa muito, por isto tentei tudo, mas a PUC foi demais, tem hora que nem acredito. (J.A.)

- Você sabe se tem outras bolsas na PUC?

- Ouvi um pagante dizendo que tem bolsa parcial, e que aqui tem outras, mas ele não sabia bem como era, eu até tentei ver para uma amiga, mas a moça do FESP, não soube explicar, ela falou que tem algumas, mas não é com eles, é com a reitoria comunitária, eu ainda não fui lá, então não sei nada pra te falar, desculpe, gostaria de saber mais. (J.A.)

A pressuposição da qualidade, da questão de estar em lugar em que poucos conseguem estar, se apresenta nas falas que traduzem como foi o caminho pessoal para a escolha da instituição PUC-Rio para cursar o nível superior de ensino.

Assim, podemos depreender que os alunos bolsistas da PUC-Rio, ao escolherem este espaço para estudar, já possuem uma pressuposição do tipo de ambiente e com que pessoas irão se relacionar e quais das linguagens usadas irão se moldar aos diferentes contextos encontrados, mesmo dentro de um determinado espaço físico.

Então as colocações que ocorrem dentro das entrevistas sobre diferentes formas de se sentir fora do lugar que atravessa quase todas as conversas com os alunos, de certa forma se descontrola, pois sob o ponto de vista deles, já tinham uma imaginação de que tipo de lugar iriam encontrar e do qual queriam ser parte constituinte.

Muitos tiveram convivências com colegas que já estavam na universidade antes de entrar para PUC, o que transparece na fala é que havia um desejo por este lugar específico. Mesmo que o caminho para o título de bacharel fosse o mote, esta titulação na instituição PUC tem uma dimensão simbólica que constrói uma aura na titulação.

Por outro lado quando perguntados se sabiam se havia outra forma de entrar para a PUC, todos falaram que ainda bem que surgiu o Prouni, a chance da vida deles, pois nada sabiam de outra forma de entrada, como também nada sabiam das inúmeras bolsas fornecidas pela instituição.

O que fazem os alunos é reproduzir o que lhes é falado, como a instituição tem renome internacional, e como eles veem a oportunidade de nela ingressar; utilizam os meios disponíveis para o acesso, no caso o programa governamental, pois, ao que parece, nenhum conhecia o acordo entre a Educafro, os PVNC's e a PUC-Rio.

Neste momento a questão de se sentir fora do lugar desaparece, o discurso retrata o sonho de estar, não só na universidade, mas em uma específica, no caso a PUC Rio, segundo o aluno “lugar da elite”.

Para Fairclough (2001), os sujeitos podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática discursiva, isto é, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas mesmas práticas.

A verdade é que os sujeitos sociais criam formas de perceber que as práticas discursivas são construídas e podem ser utilizadas de diferentes formas, dependendo da intencionalidade de quem as utiliza.

Assim, vemos que ao definirem a PUC Rio como “o lugar”, os alunos já estabelecem que qualquer questão precisa ser superada para se manter neste local privilegiado, deste modo, qualquer situação que aconteça no cotidiano escolar universitário precisa ser superado, mesmo que seu enfrentamento seja desviar dos pagantes, seja desviar do pilotis dos prédios.

Esta escolha pela PUC Rio, como colocou o aluno, envolveu todo o grupo familiar, ou mesmo envolveu o grupo comunitário – os vizinhos, os amigos.

Leva-nos a apreender que a escolha não se fez aleatoriamente, é definida, para além da qualidade do ensino, pela memória social, que coloca nas escolas dirigidas por irmandades religiosas, a condição de serem as melhores. Visto termos em nosso cotidiano social, pessoas do mais alto poder aquisitivo, ao longo de nossa história colocando seus filhos nas escolas dirigidas, seja por padres ou freiras. Assim a PUC Rio se torna referência para a fração social de maior poder aquisitivo, isto é um atrativo para este novo público de bolsistas.

Para alcançar este objetivo os alunos e seu grupo social primário, se utiliza das ferramentas possíveis, neste ponto observamos que nas falas dos alunos, já esta embutida a questão das necessidades de determinadas condições sociais para acessar a bolsa.

Assim, às vezes, explicita-se a questão da pobreza, outras vezes cai uma nuvem sobre esta questão, pois a própria condição material dos alunos pagantes os distingue e

separa dos alunos bolsistas.

Para Fairclough (2001) o discurso expressa tanto as articulações possíveis que atravessam o cotidiano, como também, controla ou reconstrói a ordem discursiva de maneira que se possa articular ou rearticular os marcos das lutas pela hegemonia. Os alunos ao falar da PUC Rio expressam o que está no imaginário social, mas também, ao longo das entrevistas, demonstram o quanto se precisa lutar para permanecer neste novo cotidiano.

A pressuposição quer seja baseada em textos anteriores, quer seja de outros textos, tanto pode ser manipulativa, quanto sincera. Neste caso, como envolve concessão de bolsas que precisam de uma avaliação social, a necessidade de ser pobre é fundamental para a permanência na universidade.

Algumas pistas podem ajudar no encontro dos pressupostos dos textos. No caso dos alunos, a definição de sua classe acontece em comparação com os colegas com quem convivem. Usar para se classificar a questão dos bens materiais é uma forma de reforçar materialmente a fala da necessidade da bolsa de auxílio.

Por esse caminho da análise fundada numa perspectiva que engloba a totalidade social, chegamos a identificar a maneira como os alunos como seres sociais se utilizam de diferentes sistemas de linguagem para interagir com os outros indivíduos e com o mundo em que estão inseridos.

Os diálogos destes alunos, tendo o ambiente semiótico atravessado pelo novo, pelas novidades que, mesmo sendo velhas para um determinado grupo de pessoas, para os bolsistas são novidades, abrem espaço para a compreensão de que realidade vivida é esta, que universo é este no qual estão entrando. Para isto criam-se, em um primeiro momento, códigos para reconhecimento; depois se busca apagar os códigos, como se pudessem se igualar na multidão.

6.3. Trajetórias escolar e acadêmica

Quanto ao pertencimento escolar e acadêmico, selecionamos algumas falas que expressaram com certa clareza as condições de convivência dentro da primeira socialização na escola de partida e depois dentro do meio universitário da PUC-Rio.

Tendo em consideração a colocação anterior sobre a escolha de seis entrevistas do universo de trinta, como objeto da análise, começamos tratando da origem do ensino e do processo que compõe a trajetória escolar destes alunos, assim distribuídos: quatro

dos entrevistados são oriundos da Rede de Ensino FAETEC, um vindo de CIEP e um do Colégio Pedro II.

Ao serem perguntados sobre suas antigas escolas, colocaram que no quesito relações de amizade na escola de origem, esta foi considerada boa ou muito boa. Quanto a qualidade do ensino, uns disseram terem tido uma boa experiência, uma aluna, questionou a qualidade da escola pública de ensino médio, o que nos indica, sobre a questão dita, pelo funcionário da instituição, da não politização destes alunos, que a nosso ver, mesmo que não seja clara, a ação dentro de movimentos sociais, estes alunos do Prouni têm percepção da escola de origem, de sua qualidade ou não, das suas potencialidades e das suas limitações. Ao ouvirmos, a aluna falar:

- Pode me falar um pouco sobre as suas escolas antes de entrar para a faculdade?

- O meu primeiro colégio estava prestes a falir na época em que estudei lá, então a qualidade era horrível. No outro era um pouco melhor, mas nada demais. Eu tinha bolsa ali para conseguir estudar. O ISER foi a pior experiência da minha vida, os professores não davam aula, quando sequer tinha algum. As salas eram degradadas e as cadeiras em péssimo estado de conservação. No meu primeiro ano do ensino médio me deparei com uma greve, que só foi acabar lá para o meio do ano e as aulas não foram repostas, quando teve alguma aula depois da greve. A matéria de Geografia, por exemplo, só tive professor nas duas últimas semanas de aula, só pra dar nota pra todo mundo e fazer os alunos passarem com alguma nota no boletim. Enquanto outros elogiaram suas escolas. (N.F.)

- Pode me falar um pouco sobre as suas escolas antes de entrar para a faculdade?

- Durante o Ensino Fundamental, eu somente me focava em tirar notas altas e passar. Quando passei para o CEFET-RJ, meu objetivo focou em ativismo social, participação na UNE e Grêmios Estudantis, absorvendo o conhecimento, mas não evitando de tirar notas altas, apesar de não ser mais meu maior foco. O CEFET é outro nível, temos participação, conhecimento... só não aproveita quem não quer. (N.F.)

Percebemos que estas ausências no processo de escolarização do ensino médio estadual, acaba exigindo dos alunos do Prouni inseridos, em uma instituição da qualidade da PUC Rio, um esforço maior, comparado aos que vieram de boas escolas. Fato que já vinha sendo indicado pelos alunos e pelos representantes da instituição.

Quase todos os bolsistas do Prouni colocaram que gostavam de ler fora da escola, mas que a escola de partida não lhes deu sustentação para manter o nível de estudo desejado. Havia alguns elogios, mas sempre havia críticas como: “*falta de professores*”, “*aulas fracas*”, etc.

Estas ações descritas pelos discursos envolvem consumo seja de cultura, seja de trabalho; impelem para um referenciamento pelas formas econômicas, nas quais a dimensão política está intrínseca.

Esta afirmação se funda na justificativa destes discursos estarem nos processos cognitivos de produção e interpretação textual, que têm suas raízes nas estruturas sociais e convenções sociais interiorizadas pelos indivíduos sociais. Portanto, os textos revelam o processo de produção da vida e dão pistas para a sua interpretação.

Muitos, ao se mostrarem solitários, trazem para nossa compreensão o isolamento que a individualidade moderna cria nos sujeitos sociais, quando imprimem uma competição sem medidas pela sobrevivência em sociedade, nos atuais moldes da sociedade capitalista.

Discursos que contenham “*correr atrás*”, “*buscar um bom futuro*”, “*procurar dar certo na vida*”, vêm reforçar a ordem capitalista vigente e a redução do Estado com os compromissos sociais, conforme estipulam os ajustes neoliberais, pois colocam nos sujeitos a responsabilidade de “dar certo na vida”, como se fosse possível conseguir uma condição social mais igual aos demais de forma isolada, descolada das relações sociais concretas que atravessam o cotidiano social dos sujeitos.

Na entrada para a faculdade, na comparação com quem tem condição de pagar as mensalidades surge a expressão “*os pagantes*”, forma como os bolsistas denominam os colegas que pagam.

O uso da palavra “*pagante*” para se referir aos colegas que não têm bolsa de auxílio é uma forma de expressar as diferenças que eles reconhecem existir. Podemos perceber que ao mesmo tempo em que se separam pelas palavras – *pagantes e bolsistas*, também se separam nas ações nas horas de lazer.

Um entrevistado, ao ser perguntado pela questão do estudar na PUC – Rio pelo Prouni coloca suas primeiras impressões:

- Descreva para mim como você se sentiu ao começar a cursar as aulas. Quais foram suas primeiras impressões e sensações?
- Foi um choque, porque é uma realidade completamente diferente da minha... Percebi que a minha cultura de leitura, conhecimento sobre arte, línguas e outros países era minúscula se comparada aos estudantes pagantes da PUC.
- Você sentiu dificuldade de fazer amizades ou foi algo fácil?
- No começo senti um pouco de dificuldade, porque todos eram muito diferentes de mim e não entendiam a minha realidade.
- Você já tem amigos feitos aqui na universidade? -Sim.
- Quais são os cursos que eles frequentam?
- A maioria é de Publicidade e Jornalismo, mas também há alguns em Cinema.
- Sabe me dizer se dentro dos seus principais amigos quantos são bolsistas e quantos

não são?

- A maioria dos meus amigos são bolsistas, mas dos 4 principais dois são bolsistas e dois são pagantes.

- Os seus colegas bolsistas são do seu curso?

- Alguns.

- Tem colegas bolsistas de outros cursos?

- Sim.

- Quais?

- Publicidade e Jornalismo.

- Vocês se reúnem para sair, ir ao cinema, festas, conversar?

- Não muito. (N.F.)

Outra entrevistada coloca sua posição sobre a mesma pergunta feita a N.F. M.M.
coloca:

- Descreva para mim como você se sentiu ao começar a cursar as aulas. Quais foram suas primeiras impressões e sensações?

- Eu me senti num sonho, parecia que aquilo não estava acontecendo comigo, depois de tanta luta, tanta batalha. Achei a PUC simplesmente perfeita, que me deu um mundo de oportunidades, porém fiquei meio perdida e ainda estou; a única coisa ruim e muito ruim é a pressão de manter a bolsa e isso me aterroriza todos os dias, porque eu poderia repetir apenas uma matéria, estando pendurada em três.

- Você sentiu dificuldade de fazer amizades ou foi algo fácil?

- Senti muita dificuldade e ainda sinto. Além de ser paulista, mais velha e pobre, os “núcleos” de amizades já entram formados e, mesmo que involuntariamente, excluem quem não faz parte deles.

- Você já tem amigos feitos aqui na universidade?

- Tenho alguns colegas, apenas.

- Quais são os cursos que eles frequentam?

- Engenharia de Produção e Engenharia Química.

- Sabe me dizer se dentro dos seus principais amigos quantos são bolsistas e quantos não são?

- Dois são bolsistas e uns 5 não são.

- Os seus colegas bolsistas são do seu curso?

- Um sim, outro é da Engenharia Química.

- Tem colegas bolsistas de outros cursos?

- Sim.

- Quais?
- Engenharia Química.
- Vocês se reúnem para sair, ir ao cinema, festas, conversar?
- Não, nos relacionamos apenas na faculdade.
- Fale-me um pouco dos seus colegas bolsistas. Como é a relação de vocês?
- Apenas sobre assuntos da faculdade.
- E os não bolsistas de que curso são?
- São do meu curso.
- Você sai com eles pra que lugar?
- Também me relaciono apenas na faculdade.
- Você costuma ir a teatro, cinema, sair à noite?
- Às vezes vou ao cinema.
- Em companhia de quem?
- De alguns colegas de Niterói. (M.M.)

M.M. tenta justificar o não conseguir formar amizades na PUC, com a conclusão da existência de grupos já fechados de amigos, e por ser: *“paulista, velha e pobre”*, quando tem apenas 22 anos. Ela se classifica tentando justificar a falta dos amigos na universidade, num movimento de autculpa, como se fosse uma questão pessoal, ao invés de social, a não amizade com os pagantes, estes “atos de pertencimento” - o que eu penso que sou, que implica na adoção de ações que visem tornar relativas as diferenças.

O que percebemos nestas duas falas é o reconhecimento das fragilidades, e desigualdades de formação educacional no caso de N.F. e uma auto-imagem negativa em M.M. Podem existir diferenças de outros tipo, como as de N.F., diferenças culturais, porém ela está transferindo isso para a dimensão geográfica – paulista, dimensão corporal – velha, e social – pobre.

Acreditamos que não foi por acaso que M.M. deixou para falar da dimensão social em último lugar, já que ser paulista, na verdade, não seria um motivo forte, pois na PUC há vários alunos estrangeiros e de outros estados. Ao se autoafirmar como velha numa percepção errônea de sua condição física, expressa a representação subjetiva, já que a mesma só tem 22 anos; dizer-se “pobre” por fim, num quase não querer falar, mas

que acabou falando, talvez seja a dimensão de maior importância, pois pode ser neste ponto que está o lugar do seu não envolvimento com outros colegas da PUC.

As questões retornam; coloca-se a “*qualidade dos prédios*”, o “*pessoal superior*”, demonstrando que reconhecem a distância que existe entre os alunos bolsistas e os pagantes e como as diferenças são vistas, são relatadas nos discursos, como os alunos tentam naturalizar as diferenças sociais com um discurso alinhado ao pensamento hegemônico, onde o domínio ideológico, atravessa os determinantes econômicos, políticos e culturais da sociedade.

Para Fairclough não é unicamente o texto que molda a interpretação; fazem parte deste processo os outros textos que os indivíduos sociais interpretam. Então, a interpretação que os alunos do Prouni estão dando a sua realidade em termos de relações sociais remetem a tentar compreender o que querem nos dizer ao colocar ao mesmo tempo em que possuem amigos/colegas não bolsistas, isto é “*pagantes*”, e em seguida dizer que não saem com estes, preferem sair com outras pessoas, uma contradição que expressa a dualidade destas relações. Que atravessa todas as falas quando se trata de comentar as relações sociais neste cotidiano social e que também atravessam os discursos que remetem a outras formas discursivas, ou mesmo nos intertextos.

Os textos são absorvidos e construídos de textos do passado, que são assimilados e dialetizados, moldando os textos subsequentes. A luta hegemônica não se resume apenas ao confronto das ideologias, mas penetra no senso comum, que se expressa em frases feitas, no falar do cotidiano. A intertextualidade das falas destes alunos pressupõe a inclusão destes na história de sua sociedade.

Assim, vemos quando trazem diferentes notas sobre a realidade vivida e a que estão vivendo estes alunos do Prouni estão desconstruindo partes do passado social e reconstruindo o presente em relações com novos sujeitos sociais que estão conhecendo, numa constante dialética.

A questão da intertextualidade tem um papel importante na compreensão da realidade social deste cotidiano universitário, devido ao momento em que tempos diferentes se cruzam, possibilitando o surgimento de uma nova forma de viver o cotidiano, onde a intertextualidade pressupõe a inclusão da história em um texto e, portanto, desse texto na história.

Assim, quando colocam a situação vivida em seus textos falados, permite-nos observar se existe uma relação entre a intertextualidade que atravessa a fala, os diferentes discursos e o pensamento hegemônico, que molda as ações dos sujeitos

sociais. O que estamos chamando de texto são as formas como os alunos em seu cotidiano se movimentam dentro do espaço universitário da PUC-Rio, que se expressam pelas roupas etc. A intertextualidade é reveladora das relações sociais e seus antagonismos neste espaço social.

Observar a relação entre intertextualidade e a hegemonia cultural é importante e produtivo como pista para a interpretação, para explicar as mudanças que ocorrem. O processo da representação dos sujeitos estudados a partir da estruturação textual encontra no conceito de hegemonia uma explicação para o entendimento da distribuição dos papéis de agente e paciente no discurso.

Para isso, buscamos em Gramsci o conceito de hegemonia, num modo de teorizar a mudança das relações de poder, que podem ter no discurso a forma de apresentar para a sociedade em qual hegemonia política, social e econômica estamos inseridos.

Neste sentido o conceito de hegemonia harmoniza-se com o discurso social, fornecendo pistas para a compreensão das relações de poder que estão transitando neste espaço. Tal concepção de luta hegemônica em termos da articulação, desarticulação e rearticulação de elementos estão em harmonia com a concepção dialética da relação entre estruturas e eventos discursivos.

Assim, destacamos o momento quando ouvimos os alunos colocarem que se acham amigos de todos, mas na hora do lazer, ir ao cinema, chopada, os bolsistas retornam ao local de partida, como se o universo do aluno pagante da PUC não lhes fosse acessível. Se compararmos os lugares em que os pagantes freqüentam como foi colocado por vários bolsistas, “*a baronneti*”, onde a entrada se compararia ao valor de vários dias de passagem e alimentação para ir a PUC Rio estudar, esta discrepância entre o que uns podem pagar e o que outros precisam gastar, é ao nosso ver o que coloca uns tão distantes dos outros.

Percebemos que são diversões caras, em locais quase sempre da Zona Sul, outra dimensão que precisa ser avaliada, pois o retorno para casa é um complicador, pois se a maioria mora na Zona Norte, a volta depois de um cinema precisa ser avaliada, até em termos de segurança, sem falar na questão do transporte depois de determinando horário.

Estas fronteiras que ultrapassam a vontade, que penetram nas condições objetivas, como a falta de uma política de transporte pública, que atenda a todas as frações de classe na cidade do Rio de Janeiro, influencia diretamente no conviver dentro do espaço da universidade.

Fatores externos aos alunos que estão na dimensão das políticas de Estado, e da vontade dos governantes em investir em determinadas políticas fazem parte deste bojo que coloca o aluno bolsista fora das possibilidades de um maior relacionamento com os colegas pagantes, como também diminui suas condições de melhorar a cultura, fator que ampliaria sua bagagem intelectual.

Visto os maiores teatros e grandes shows estarem todos concentrados no eixo centro-zona sul, uma exclusão cultural que é sentida por todos eles, mesmo que em suas falas coloquem na condição financeira – pobreza – é, a nosso ver, maior do que a falta de dinheiro; essa exclusão passa pelo difícil acesso aos bens culturais centralizados no eixo centro-zona sul; aliada à falta de políticas mais efetivas de segurança pública que crie segurança para os moradores de outras áreas da cidade se sentirem confortáveis para sair, ir a espetáculos, exposições, feiras, pois o retorno para casa em determinadas horas se torna inviável em termos de segurança.

Incluindo nestas demandas temos a questão dos transportes que diminuem drasticamente depois de certo horário, o que coloca o aluno bolsista, individuo jovem, sem habilitação para dirigir, sem transporte próprio, na dependência do transporte coletivo.

Este conjunto de dimensões são determinantes sociais que inibem uma maior inserção cultural destes alunos. Vemos que o pouco capital cultural⁴⁷ dos alunos deve-se a inúmeros fatores, que nem sempre querem dizer condição financeira.

Apesar de para os alunos do Prouni, a dimensão financeira ser a aparência que expressa esta desigualdade de capital sócio-econômico-cultural. Ao serem perguntados sobre suas impressões ao chegarem à instituição, colocaram que era outro mundo, que haviam dificuldades, mas que precisavam que fossem superadas. Vejamos a seguir:

- Descreva para mim como você se sentiu ao começar a cursar as aulas. Quais foram suas primeiras impressões e sensações?

- Fiquei um pouco perdida pela quantidade de prédios – bem diferente da minha antiga escola. Aquela coisa de uma aula em cada sala de um prédio diferente. E sem contar o pessoal super rico, falando de intercâmbio, Disney, boates, etc.

- Você sentiu dificuldade de fazer amizades ou foi algo fácil?

47 O capital cultural, segundo Bourdieu é em boa parte herdado na primeira socialização familiar, do convívio com a família, os conhecidos, amigos, o que explicaria, por exemplo, por que algumas crianças conseguem mesmo nos primeiros anos de escola um desempenho superior ao de outras sem terem, no entanto, nenhum problema psicológico.

- Na 1ª semana foi bastante difícil.

- Você já tem amigos feitos aqui na universidade?

-Sim. Vários! O bom também é que essa coisa de trabalho em grupo ajuda bastante essa aproximação, porque nós – bolsistas – e os pagantes não frequentamos os mesmos lugares fora da faculdade. A única coisa que temos em comum é a f a c u l d a d e (falou separadamente).

- Quais são os cursos que eles frequentam?

- Administração, Economia, Engenharia, Comunicação Social.

- Sabe me dizer dentro dos seus principais amigos quantos são bolsistas e quantos não são?

- Conheço uns 15 bolsistas, o resto – mais ou menos umas 60 pessoas – são pagantes.

- Os seus colegas bolsistas são do seu curso?

-Sim.

-Tem colegas bolsistas de outros cursos?

-Sim.

-Quais?

-Comunicação Social.

-Vocês se reúnem para sair, ir ao cinema, festas, conversar?

-Só pra conversar mesmo e alguns shows de vez em quando, mas isso acontece com poucos.

-E os não bolsistas de que curso?

-Dos mesmos cursos que os bolsistas. É tudo muito misturado. Mas é claro que tem cursos onde há menos bolsistas, por exemplo, Matemática. Ainda não conheço ninguém que curse Matemática e seja bolsista.

-Você sai com eles pra que lugar?

-Já fui na casa de alguns.

-Você costuma ir a teatro, cinema, sair à noite?

-Teatro, às vezes.

-Em companhia de quem?

-Amigos da outra escola, porque o pessoal daqui só quer saber de boate e chopada. (L.D.)

Os alunos do Prouni procuravam durante as entrevistas passar uma impressão de que está tudo tranquilo, mas ao final, começavam outras visões a aparecer, colocavam que gostavam era de sair com amigos da antiga escola do ensino médio para lugares mais acessíveis tanto financeiramente, quanto geograficamente.

- Descreva para mim como você se sentiu ao começar a cursar as aulas. Quais foram suas primeiras impressões e sensações?

-Senti que estava começando uma nova etapa na vida e que tinha de levar a sério as novas responsabilidades. Minha primeira sensação foi de não ser tão diferente dos outros alunos só pela classe social deles, o que me gerou um ambiente de conforto e acolhimento.

-Você sentiu dificuldade de fazer amizades ou foi algo fácil?

- Foi fácil.

-Você já tem amigos feitos aqui na universidade?

- Sim.

-Quais são os cursos que eles frequentam?

-São todos de Engenharia.

-Sabe me dizer se dentro dos seus principais amigos quantos são bolsistas e quantos não são?

-Muitos. Do Prouni são cinco meninas.

-Os seus colegas bolsistas são do seu curso?

-Não, só tinha uma vaga pra Química no semestre qm que eu entrei.

-Tem colegas bolsistas de outros cursos?

-Sim..

-Quais?

-Engenharias e Relações Internacionais.

-Vocês se reúnem para sair, ir ao cinema, festas, conversar?

-Não.

-E os não bolsistas de que curso são?

- Engenharias.

-Você sai com eles pra que lugar?

-Não saímos, não há tempo no momento.

-Você costuma ir a teatro, cinema, sair à noite?

- Não no momento.

-Em companhia de quem?

-Amigos, não da faculdade, mas de perto de casa. (S.A.)

A formação das identidades passam por determinados atos da vida social, que são transações externas, onde o sujeito tenta acomodar a identidade para si com a

identidade para o outro, numa ação objetiva; sem esquecer-se das transações internas, onde tenta manter as identificações advindas das trajetórias sociais, tentando incorporar a identidade para outro na identidade para si, num processo sincrônico entre as condições objetivas e os sistemas de ação, e num processo diacrônico, que implica pôr em ação a subjetividade das estruturas internas.

Segundo Dubar,

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem (DUBAR, 2005, p.140).

Assim, na articulação entre estruturas objetivas - identidade visada, virtual e estruturas internalizadas - identidade herdada, real, pode resultar uma continuidade ou uma ruptura.

Nesta articulação das trajetórias pode ocorrer uma continuidade, onde as metas coincidem reforçando as estruturas internas, mas pode haver rupturas, onde o que se pensa sobre si e que se almeja implica mudanças subjetivas, ajustes nas estruturas interiores para se chegar a novas configurações.

O que marcou todas as entrevistas é que mesmo reconhecendo que não são discriminados ou mesmo colocando que possuem amigos pagantes, ao serem perguntados sobre com quem saem para um lazer, como ir ao cinema, ou teatro, eles retornam ao ponto social de origem, sempre saindo com amigos ou de perto de casa, ou da antiga escola do ensino médio.

Fairclough (2001) coloca que os discursos são práticas sociais que remetem às condições sociais dos sujeitos; sendo assim, estão embebidos daquilo que ouviram falar sobre si durante toda a sua vida, por isto as jovens não se reconhecerem como parte do conjunto social da PUC-Rio é a demonstração das difíceis relações que transitam neste espaço educacional, que nas entrevistas são expressadas por falas como “*tenho pouca cultura*”, “*sou pobre*”.

A prática discursiva é constituída para contribuir para a reprodução da sociedade através das identidades sociais, das relações sociais, dos sistemas de conhecimento e de crença, mas também contribui para transformá-la.

A prática social tem várias orientações - econômica, política, cultural, ideológica-, e o discurso podem estar implicados em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso. (...) Além disso, a ordem sociolinguística de uma sociedade pode ser estruturada pelo menos parcialmente como um mercado onde os textos são produzidos, distribuídos e consumidos como ‘mercadorias’ (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

Todo este conjunto que contribue para a formação da identidade, que se expressa pelos diferentes discursos, do qual fazem parte as diferentes trajetórias, objetiva e subjetiva colabora para que percebamos o quanto uma política pública de corte social como o Prouni, pode afetar as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos sociais, no caso os alunos bolsistas do programa na PUC RIO.

Na análise da fala dos alunos do Prouni, percebemos os discursos como práticas sociais que os revela em suas condições de classe, faz que se reconheçam como classe, reportando às ideologias que os cercam, as das trajetórias que trouxeram do viver no conjunto social na socialização primária, como também, contribui para a formação das trajetórias que foram construindo/reconstruindo ao longo de sua formação como ser humano, nas relações sociais da vida concreta.

6.4. Comparações, frustrações e adoecimentos: somos pobres?

Ao procurar compreender qual é o olhar dos alunos sobre o Prouni, nos deparamos com a necessidade de compreender a negociação que acontece entre os processos identitários que formam estes sujeitos, nas suas relações consigo e com os outros, pois fazem parte de uma determinada fração de classe diversa da fração a qual pertencem os alunos pagantes da PUC-Rio.

Vemos que neste processo de conscientização da sua fração social, de pertencimento, nascem nos sujeitos, ao passar por diferentes processos de aproximação e afastamento da realidade concreta vivida, o começo do processo de conscientização da sua fração social, mesmo que seja os remetendo às dificuldades que estão intrínsecas a este processo e que nem sempre são perceptíveis.

Segundo alguns alunos:

- Somos amigos de pagantes e não pagantes, mas não saímos com os pagantes, pois com estes os passeios são caros.

Para F.P.

- Há uma grande diferença econômica na PUC e isso seleciona os grupos, sem citar os mais velhos, que nem aparecem nos grupos dos pilotis, pois não se sentem inclusos no meio dos jovens já discriminados economicamente. (F.P.)

Quando perguntado sobre o Prouni, F.P. coloca que:

- Não é a melhor forma de aumentar o acesso de pobres na faculdade, pois nem sempre a gente encontra o que pensa, as vezes vem com umas ideias na cabeça chega aqui e se depara com professores que não te vêem como bolsista só porque você é branco e aí fica complicado, eles falam muita coisa, como se a gente fosse como eles, mas somos diferentes, não temos a bagagem intelectual que eles tem, eles viajam, aprendem idiomas estrangeiros lá fora, a gente, aprende aqui, no Brasil, e torce pra ser bom, pra quando precisar não passar vergonha, eu não sabia que tinha esta gente com tanto dinheiro, me assustou um pouco, eu achava que tinha uma vida boa, de repente, vejo que meus pais tem uma casa, um carro, televisão, claro mais de uma, e que eles aqui, vão fazer compra em Paris, enquanto eu vou ao Shopping, difícil né, realidade diferente esta, toquei um susto, bem é melhor assim, agora já entendi, tenho que estudar e ir em frente, nem olhar pra trás, mas queria que fosse diferente, queria tá preparado pra entrar aqui, agora sei que estou mais forte, aprendi a me defender, quando vem algum professor falando bobagem, do tipo: como você não sabe isto; eu digo logo: não sei porque sou bolsista; e aí ele fica quieto e não fala mais nada, afinal sou branco, mas sou pobre.

Por este caminho vemos no Prouni é uma porta para se rever as nossas certezas, os valores que a sociedade nos indica. Ao longo deste estudo, descobrimos diferentes formas de percepção da realidade, diversas formas de aceitação ou não do outro, e variadas formas de preconceito.

Por conta de nosso passado escravocrata, da forma como se processou a liberação dos escravos, sem nenhuma preocupação de como se sustentariam, que tipo de trabalho poderiam executar, quase todos os exescravos brasileiros tornara-se pessoas pobres, o que formou no imaginário social, a crença de que no Brasil, só temos pobres afrodescentes.

Este olhar, apesar de não estar completamente deslocado da realidade, tem um viés, que desconsidera uma fração da sociedade brasileira de origem européia, que chegou ao Brasil como imigrantes para trabalhar nas lavouras, ou mesmo em pequenos negócios, e que ao longo dos anos, foi empobrecendo, seja que por ter se acentado em territórios que não obteve um bom potencial de crescimento, o que acabou determinando um acúmulo financeiro limitado, ou mesmo extinto, ou por ter enfrentado variadas alterações na política econômica do país ao longo do século XX, o que gerou populações pobres em todo o país das mais diferentes origens étnicas.

Este grupo, hoje, forma uma grande parte dos alunos do Prouni, o que coloca os alunos pobres de origem diferente da dos afrodescentes num ponto em que se perdem sem saber a que mundo pertencem, e que confundem muitos professores, que influenciados pelo mesmo imaginário social que envolve a toda sociedade, não consegue separar a origem étnica da fração de classe.

O problema aqui enfrentado é a falta de ampliação do olhar, mas também, perceber que fração de classe é esta atingida pelo Prouni.

Estes alunos não são como os da Ação Social, como colocado pela assistente social do FESP, “*são jovens*”, “*são alunos*”, isto os coloca isolados em um novo meio, onde têm que aprender tudo, tanto as matérias das disciplinas da universidade, como sobreviver às novas convivências, num lugar que não reconhecem como seu. Como coloca Gramsci,

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo (2004, p. 95).

Neste sentido não há como pensar as práticas discursivas sem pensar a dimensão social que as atravessa, uma dimensão simbólica, social, um discurso a ser produzido nas práticas sociais, até porque existem discursos que não se desvelam em linguagens. Estas práticas são expressas tanto pelas falas como pelas ações e pelas não ações, que mesmo fundada nas necessidades materiais destes bolsistas do Prouni, não esta descolada da realidade subjetiva que os conforma, que o tempo todo atravessa suas realidades.

Segundo Barreto (2009),

A pobreza, pensada como expropriação e exploração, em como elemento contraditório o socialismo. Pensada como exclusão, anuncia o desafio utópico da inclusão na esfera do mercado. Deste modo, o excluído é aquele que está em condições desfavoráveis, e neste sentido, as boas políticas inclusivas são aquelas capazes de ampliar o capital humano dos indivíduos (...) trata-se de garantir aos jovens um lugar no mercado (Barreto, 2009, p. 56).

Este discurso nodal que está impregnado na sociedade confere aos alunos um status de poder ocupar o lugar de bolsistas, e obscurece as relações de poder que atravessam o espaço discursivo dos alunos bolsistas e não bolsistas, impelindo os primeiros a práticas discursivas que coadunam com o discurso dominante.

É esse um local onde o discurso circula, no qual se pode apreender a força simbólica que o envolve, tanto nas falas que expressam ao mesmo tempo a condição de pobreza que é preciso ter para ali estar, quanto a vontade de crescer e ser como os que já têm neste lugar seu espaço garantido pela condição social e material que possuem.

O discurso exerce, neste espaço, duas formas: uma como modo de ação, isto é, se apresenta quando atua sobre as outras pessoas – o domínio particular – e outra como representação, quando o discurso se relaciona com a estrutura social na qual está inserido – o quadro institucional. “Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional

em que são gerados” (Fairclough, 2001, p. 91). Eles são, também, socialmente constitutivos. Neste sentido, o discurso é uma prática de representação e de significação do mundo, constituindo e construindo esse mundo em significado.

Portanto, o discurso nos remete a uma realidade mais profunda, uma forma idealizada como fonte social. A constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está seguramente arraigada em estruturas sociais concretas e necessariamente é orientada para elas, não de um jogo livre de ideias na mente dos indivíduos.

Ao tocarmos na questão da amizade, podemos perceber que eles se separam em pagantes e bolsistas.

- A barreira financeira é visível, nem sempre saio com eles por causa disso, mas foi fácil, no meio dos bolsistas, é claro, não tenho amigos pagantes dentro da PUC, são colegas, onde falamos apenas o necessário em sala de aula. (N. F.)

Ao serem perguntados sobre o que fazem atualmente para se divertir, alguns responderam assim:

- Ir ao cinema e ler um bom livro.(C.C.)

- Hoje não faço mais, não tenho muito tempo para lazer. No meu dia de folga, meu lazer é dormir. (N.F).

- Vou à praia nos finais de semana de sol. Não tenho tido tempo para ir ao cinema e como estou morando longe de casa (850 km), não tenho saído com amigos. (R.M)

- Saio à noite quando tenho algum dinheiro, vou ao cinema e fico no computador. (N.S)

- Vou ao teatro, centros culturais e na casa de algumas amigas do ensino médio. (L.D)

Assim quando R. M. fala da fome e da ida à Disneylândia, com um leve gracejo em sua voz, mostra-nos o quanto este mundo que ele esta vivenciando lhe toca intimamente. A convivência com o outro, um outro diferente, com uma realidade material concreta completamente diferente da sua, que tem acesso a muitos bens sócio-econômico-culturais, que lhe proporcionam um condição totalmente diferente do aluno bolsista do Prouni, que mesmo estando em uma universidade de renome, precisa construir suas relações sociais próprias, para a partir disto almejar uma condição sócio-econômica-cultural diferente da atual.

L. D. ao falar que pobres moram em lugares “*não nobres*”, faz-nos pensar o que é para este aluno um lugar nobre. Nobreza traz um ideário de monarquia, reis, príncipes

e princesas, nobres, período imperial, brasões, riqueza, títulos, como um título de um nobre ou de um bacharel.

Percebemos que ao discutirmos o poder simbólico de um diploma de nível superior não podemos deixar de reconhecer que estamos focando nosso estudo em uma instituição de renome, um local de dimensão simbólica, e que sua escolha por este grupo de alunos foi pensada, mesmo que a diferença de acesso a bens culturais impossibilite que se mantenham relações de amizade, o estar neste espaço os une.

Quando questionados sobre como imaginam como serão suas vidas após a faculdade, todos colocaram que será mais fácil ou pelo menos esperam que seja, esperam ter emprego, ou ganhar mais em um emprego melhor, como também adquirir um maior respeito da comunidade. Desejos de tranquilidade que advem do espírito de que a ida pura e simples pra universidade seria o caminho suficiente para transformar a vida sócio-econômica-cultural.

Ao responderem as perguntas:

- E como você imagina que ela [sua vida] será depois da faculdade?
- O que você acha da graduação que escolheu? É realmente o que você queria?
- O que você espera conquistar com esta formação?

As respostas variaram em: “atarefada”, “plena”, “próspera”, “estabilidade financeira”, “estabilidade intelectual”, “saúde”, “felicidade”, “sucesso”, “respeito”, “emprego”, “bens materiais”. Vemos que nos diferentes discursos temos uma quantidade imensa de adjetivos, que mais parecem cópias do que estão vendo no cotidiano da instituição escolhida para estudar, que traduz a visualização do futuro, que aponta para o que esperam ter pra si. A condição de entrada para a universidade se esboça como uma necessidade para conquistar os sonhos de mudança da vida pessoal.

Nestas palavras estão embutidas duas concepções de futuro: uma diretamente ligada à condição material, como “*bens materiais*”, “*atarefada*”, e outra que expressa a dimensão subjetiva da procura pela formação: “*respeito*”, “*reconhecimento social*”, “*felicidade*”.

Aqui percebemos o quanto a posse dos bens materiais está oculta nos desejos dos alunos, como a tecnologia que envolve nossa sociedade é hoje a expressão do sucesso, da vitória. Mas também não é suficiente para a realização do humano. Quando os alunos colocam o respeito e o reconhecimento social como um objetivo futuros,

podemos captar a dimensão subjetiva que atravessa a ida para uma instituição de nível superior, captando que para além da materialidade da vida, somos constituídos de valores e crenças que conformam nosso ser individual que convive dentro desta sociedade capitalista.

Precisamos tomar de forma dinâmica os alunos enquanto estão falando e produzindo os discursos, uma vez que esses o situam no processo vivido, dentro de um momento ideológico. Se o aluno não utiliza de marcadores de coesão, o que está nos indicando é que talvez não haja uma coesão possível para o que está sendo perguntado.

Neste sentido, as falas monossilábicas dos alunos, sem os marcadores coesivos, são uma pista para a compreensão da realidade vivida, realidade de poucas palavras, de controles, de mais observação do que interação.

Ao observar a forma das pessoas conviverem nos corredores, pátios, cantinas, alamedas, prédios e capela, observamos que as posturas e o andar dos alunos novos no início do período quando chegam possuem atitudes que vão se transformando ao longo dos meses, alterando inclusive a forma de vestir. Numa aculturação que demonstra que a entrada para a universidade, altera a forma de olhar e compreender a realidade.

Estas questões apresentadas levam-nos a pensar como a aproximação entre pessoas de diferentes classes e realidades sociais podem ser fundamentais para que tanto um grupo quanto outro possa refletir sobre as suas diferenças, colaborando para novas posturas sociais, permitindo aos diferentes grupos questionarem ou afirmarem suas posições frente a realidade social cotidiana.

Entre os períodos de entrevistas, em conversas paralelas, os alunos acabam nos trazendo falas que muitas vezes frente a um gravador não são veiculadas. Depois que o gravador é desligado, muita coisa se revela, inclusive aquilo que não se quer que seja gravado, como preconceitos, discriminações, e como se criam estratégias para não se revelar bolsista.

Estas marcas sociais remetem a pensar a força de cada sociedade, do seu tempo histórico. Surge uma questão que é como manter a negação da realidade, quando a cada momento surgem referências às desigualdades, expostas nos discursos numa relação que recoloca o outro em seu lugar de subalternidade.

O contexto da enunciação remete o duas questões: as ações e as intenções, criando um universo próprio que não será de ninguém que não seja aluno bolsista do Prouni na PUC-Rio.

Ainda cabe dizer que os discursos dos alunos que expressam conformação e impotência traduzem uma relação de violência que implica a capacidade de determinar seu destino. Ademais, a subordinação a uma dominação que se revela nas práticas discursivas dos alunos está ligada diretamente com a exploração e, por conseguinte, à não possibilidade de uma formação, como diria Gramsci, unitária deste aluno, impedindo-o de se tornar um cidadão social e histórico.

O aluno bolsista do Prouni que optou pela PUC Rio, mesmo sem perceber, indica suas preferências seja pelo título rápido ou pelo aumento do conhecimento, no caso dos alunos da PUC Rio, o que os move é a certeza de que terão maiores oportunidades no mundo do trabalho tendo em seu currículo uma formação acadêmica com a chancelaria da PUC Rio.

Como avanço pode-se destacar que com o processo da entrada do Prouni nas universidades, principalmente nesta unidade de ensino, surgiu uma maior variedade de alunos em condições sociais diversas, se antes tínhamos, quase sempre, alunos oriundos de determinada etnia e zona geográfica, hoje, como a instituição PUC Rio não pode escolher para quem dar as bolsas, temos alunos de diferentes origens, etnias, credos.

Se antes vinham todos através das seleções feitas pela instituição, o que constituía um filtro que peneirava os que podiam ou não entrar na instituição. Assim os beneficiados eram, praticamente, pessoas ligadas à instituição, ou que tivessem relações sociais próximas a pessoas que partilhavam o mesmo ethos institucional. Hoje, esta peneira é maior, por ela passam diferentes alunos, numa gama mais variada, o que criou na instituição um aumento no cuidado com o outro, pois neste processo qualquer um pode ser aluno bolsista do Prouni, não há como distinguir pelo fenótipo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se constitui um estudo de caso que busca analisar quais são os possíveis determinantes que influenciaram na escolha e contribuíram para forjar as identidades dos sujeitos sociais envolvidos num processo social que envolve políticas públicas de corte social.

Tendo como pano de fundo a formação pessoal e social dos alunos beneficiados pelo Prouni, que se inseriram no ensino de nível superior da PUC Rio, instituição reconhecida como de qualidade no meio educacional.

Considerando que o enfrentamento de ser bolsista em qualquer instituição de ensino é atravessado por diferentes níveis de complexidade. No caso da instituição aqui estudada se torna mais agravante, pois a mesma preza seu lado filantrópico.

Partimos da hipótese de que os bolsistas buscam as titulações, por dois grandes motivos: o primeiro de ordem objetiva – a crença de que basta ter um título de bacharel para se alcançar o mundo do trabalho, o segundo de ordem subjetiva - de que ter um título coloca-o num lugar social que o diferencia dos demais membros de sua comunidade, abrindo-lhe oportunidades ou excluindo-o do grupo de partida.

Nesta lógica social da atualidade, atravessada pela desigualdade e superficialidade, pelo imediatismo e individualismo, na qual a condição para a produção e reprodução da vida material se dá a partir de relações sociais específicas, vemos que, expressões da questão social, que fazem parte do cotidiano social destes alunos, leva-os tanto para a titulação de nível superior, como para fragmentações de suas identidades passadas, ao mesmo tempo em que forja identidades futuras..

Neste momento em que as diferenças e o respeito são o mote que substancia os discursos, legitimando políticas públicas de corte social, fragmentadas e seletivas, que penetram na subjetividade dos sujeitos e alteram as relações entre Estado ,sociedade, economia e cultura, o sujeito não é visto como um ser humano dentro de um contexto sócio-histórico, este é descolado de sua subjetividade, deslocado de seu grupo social, pois só assim, consegue conquistar uma profissão, e o faz a partir de uma avaliação dos seus retornos pecuniários e dos requerimentos de escolarização.

O consenso gerado em torno da racionalidade dos sujeitos desconsidera os determinantes sociais da mobilidade e cria nos sujeitos uma conformação que permite ao capital agir sem grandes preocupações com a massa humana. Esta certeza de que os

sujeitos podem decidir racionalmente sobre sua realidade, culpabiliza os sujeitos, exclui os condicionantes sociais, impossibilita de visualizar as suas reais possibilidades.

Ao construirmos o caminho da questão do valor do título de bacharel na contemporaneidade, as trajetórias percorridas para alcançar a titulação, a questão do pertencimento social, onde os sujeitos mobilizam seus recursos pessoais e sociais para o objetivo pretendido, concluimos que a ação do sujeito está condicionada pela sua situação na sociedade em que vive: num mundo permeado pela ideologia capitalista, que tem expressão pelo sentido de realidade; que atravessa a educação superior atravessada pelo Prouni, que forma pessoas para ocupar funções dentro da divisão social do trabalho no mundo capitalista, que, por sua vez procurará aliená-los de suas reais condições materiais de existência.

Entretanto, para alguns, haverá também, uma ampliação do conhecimento, que pode ser um caminho para penetrar nas redes formadas pelo sistema capitalista, que envolvem, aprisionam, mas que precisam ser enfrentadas se quisermos ultrapassá-las.

Desta forma, a universidade precisa agir dentro do princípio educativo da escola unitária gramsciana, colaborando para que as classes subalternas possam ter uma visão que permita a articulação da noção das leis naturais e sociais, a partir das quais colabore para se formem pessoas pensantes, sensíveis, com uma formação sólida suficiente para poder formar novos intelectuais orgânicos, comprometidos com seus princípios e capazes de apreender abstratamente o que está para além do que a realidade social apresenta.

Desmistificando a potencialidade econômica criada acerca do título de bacharel, mas não descartando que este traz em si um reconhecimento social, que coloca seu portador num lugar diferenciado no espaço social, reconhecendo a potencialidade das relações sociais que se constrói ao longo da formação acadêmica, como uma das dimensões que determinam a entrada ou não no mundo do trabalho.

Generalizar que todos desejem entrar para uma universidade pode ser um exagero. Mas a cultura de que o acesso ao nível de terceiro grau transforma estas pessoas, dando-lhes uma aura, que estabelece na relação entre os sujeitos do grupo uma subordinação a quem possui um diploma, é algo que podemos constatar no nosso cotidiano, que permeia, inclusive, nossos discursos.

A compreensão do motivo que leva algumas pessoas à procura por um diploma universitário nos reporta, por um lado, a formação da cultura brasileira: um país formado por grupos familiares que dominavam a terra, a política, a economia; primeiro

pela força, depois pela intelectualidade, que penetra no poder central e colabora para construir um projeto de nação que se alinhe com as ideologias de seus grupos sociais.

Seria por conta deste passado, que se perpetua no presente que nos confrontamos com solidariedades verticais baseadas no favor, nas sub-cidadanias, no abismo material e valorativo entre classes e raças que compõem nossa sociedade.

A partir daí temos a questão social, que é colocada como possível de ser enfrentada através do estímulo e desenvolvimento econômico do país. Para isto, os governantes servem-se do discurso da ampliação do ensino superior, nos moldes que estamos vendo, através da falada democratização do acesso a este nível educacional, através das mais diferentes formas para atender a parcelas cada vez maiores e diversificadas da população brasileira.

Vemos que todo este embate acerca do Prouni nos permite estabelecer que o programa surgiu a fim de fortalecer as políticas macroeconômicas emanadas do Banco Mundial, criando espaços para a inclusão das economias nacionais no capitalismo globalizado. Tal condição se realiza diretamente nas políticas públicas de corte social, já que os programas criados que têm por base as orientações do Banco Mundial compõem-se de dois elementos: privatização e descentralização de poder onde a redução dos gastos públicos se faz através da realocação de recursos, na qual se divide com a esfera privada, a responsabilidade sobre a redução da pobreza e da desigualdade social.

Esta procura, expressa um momento único da sociedade brasileira; como se o conjunto social, através da adesão ao programa, estivesse demonstrando o quanto está insatisfeito com as condições atuais para usufruir de um curso de nível superior; mesmo que, este não seja o passaporte para a independência financeira pessoal, ainda, assim, está distante da maioria da população, pois seu acesso é restrito.

Neste ponto é que a criação deste programa se afirma como uma política pública de corte social, legitimada pela sociedade brasileira, pois cobre o vácuo que se expressa pela quantidade de sujeitos que procuram o nível superior e a quantidade de vagas que se coloca a disposição da sociedade.

As questões ideológica e legal que se orientam pela ideologia neoliberal, penetram e se tornam consenso na sociedade, marcada por uma proposta de reforma universitária, orientada pelo MEC, que tem como fundo um conjunto de alterações que vêm se processando em diferentes âmbitos no ensino superior.

Os serviços educacionais, por sua vez, tratam o trabalho como um estágio de desenvolvimento da educação, não o seu contrário; a decisão de investir no

desenvolvimento pessoal é vista como produto de escolha individual ou familiar, limitada apenas por algumas condições, como o acesso ao ensino e a disponibilidade de recursos financeiros.

Sendo assim, a justificativa de que os sujeitos devam buscar sua emancipação pela via individual, seja pelo estudo, ou por qualquer outro meio, é o discurso que permite a manutenção da sociedade na forma em que está, como também, se justifica a estratificação social vista como inerente ao sistema social capitalista.

Sem se dar conta de que os determinantes do acesso ultrapassam a vontade individual, tais sujeitos condicionados por diferentes fatores socioeconômicos e culturais, passam a acreditar que basta a ter uma titulação para alcançar o mundo do trabalho. Por conseguinte estas justificativas mascaram a real desigualdade que permeia a estrutura do sistema capitalista, limitando nossa leitura ao imediato.

Vemos, que para o enfrentamento da compreensão do cotidiano destes alunos inseridos no Prouni, não basta compreendermos a busca pelo programa como algo unidimensional; precisa-se procurar o particular, o singular do sujeito no todo, na tentativa de compreender a subjetividade que os atravessa e que imprime força às suas ações e escolhas, só assim poderemos compreender este momento social que vivemos, suas causas e possíveis conseqüências.

Aliado a isto precisamos reconhecer que no confronto do cotidiano, o choque que ocorre entre as identidades dos bolsistas e dos pagantes, além de gerar uma forma de aculturação por parte dos alunos bolsistas, traz também, neste confronto com a realidade do outro, o questionamento das desigualdades sociais, que possibilita estes bolsistas pensar mudanças sociais reais.

Acreditamos que os questionamentos dos bolsistas do Prouni, apesar de levar alguns ao adoecimento frente ao reconhecimento da sua real condição social tendo em vista o pertencimento a uma determinada fração de classe, não significa que estes alunos vão lutar pela transformação social, pois a ideologia que esta presente em seu cotidiano, esta tão enraizada em suas realidades que não percebem que mesmo que alcancem alguma mudança nas condições pessoais, isto não os tirará da condição de subalternidade social e econômica frente aos grupos dominantes.

Neste momento estes alunos desejam alcançar um reconhecimento que se expresse através de um alto salário, de uma posição de status social que possibilite conquistar os mesmos benefícios que seus colegas pagantes possuem.

Na luta entre o que sou e o que desejo ser, no confronto das identidades sociais,

a força da identidade pessoal trazida pelos bolsistas do Prouni, leva-os a enfretar limites impostos pelo universo social da universidade. Apreendendo o que são ou o que não são, o que podem ou não se tornar.

Assim, a criticidade, a continua tomada de consciência da sua condição social, de qual é a fração de classe a que pertencem, pode ser o caminho para que o conjunto social destes alunos bolsistas do Prouni, aliado a potência do aprendizado nas universidades, colabore para que a sociedade como um todo alcance a emancipação social.

Sabendo que sempre pertencemos a algum tipo de conformismo, devemos perceber o quão significativo é este momento social, pois ao mexer com os antigos conformismos, penetramos em uma nova faceta da realidade social, ou seja, uma realidade social, que apesar de saber das necessidades concretas que atravessam o humano, também reconhece a subjetividade que este mesmo humano possui e que o distingue dos outros seres vivos.

Que é constituída fundamentalmente por nexos entre a realidade e a cultura, que atravessam as escolhas que se fazem frente às situações que se vivem sob as condições dadas. Nessa dinâmica social, o indivíduo se reconhece, reconstruindo os referenciais a partir de um referencial próprio, que ao mesmo tempo em que é coletivo, é parte de sua singularidade. Neste movimento transforma a si e transforma sua realidade social, formando a base de sua identidade enquanto humano nas trajetórias objetivas e subjetivas de sua vida em sociedade.

Nesta ressignificação do seu cotidiano, na volatilidade da vida, o sujeito constrói sua história, num olhar voltado para si, na presa da realização pessoal, mas não pode controlar seu destino, pois as relações sociais imprimem uma dinâmica na sociedade que, às vezes, ultrapassa sua capacidade de se mover dentro do grupo social.

O sujeito concebido no núcleo da atividade econômica se insere na lógica da dominação com maior facilidade, pois neste, o particular passa, se suprime, indicando que nesta forma social, que concebe um sujeito autônomo, livre para vender sua força de trabalho, acaba por configurar uma realidade social ilusória, obscurecendo as amarradas históricas constitutivos do sujeito.

Assim, desvendar os nexos desta realidade permite revelar o próprio indivíduo em sua singularidade, que passa, na atualidade, pelas identidades profissionais, que não só identificam, mas diferenciam os sujeitos sociais.

A partir dos resultados aqui obtidos, esperamos despertar em professores e pesquisadores o interesse em dar continuidade ao desenvolvimento de pesquisa nesta área, uma vez que ainda há necessidade de muita pesquisa que reflita sobre a formação da identidade e as novas formas de socialização nas universidades e no conjunto da sociedade.

Essas referências são importantes e representam avanços para a história da educação e da oferta do ensino superior no país. Contudo, é fundamental considerar que a institucionalização apenas não garante a efetivação das ações, tampouco a permanência dos alunos e a conclusão dos cursos com qualidade, sequer as mudanças institucionais necessárias na perspectiva de uma formação acadêmica que acolha e envolva bolsistas e não bolsistas – pagantes.

Considerando que a universidade se constitui num espaço formativo potencial, que para além de articular as condições objetivas que venham a garantir a permanência, seu papel é o de propiciar a mediação entre os conhecimentos científicos e acadêmicos e os conhecimentos tradicionais existentes nas comunidades, envolvendo os diferentes setores e coordenações de cursos nesta discussão.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Universitária. 1987.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARRETO, R. G., *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BARBOSA, M. L. de O. As profissões no Brasil e sua Sociologia. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.

BOMENY, H. "A reforma universitária de 1968, 25 anos depois". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.26, out. 1994.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

BIRD/BANCO MUNDIAL. *La Ensanñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. (El Desarrollo en la práctica) Washington, D.C, 1995.

BRASIL. MEC. Projeto de Lei nº 3.582 – 28 mar. 2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <www.câmara.gov.br/sileg/integras/219649.htm>. Acesso em: 06 jan. 2005.

_____. Portaria nº 301 – 30 jan. 2006. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle do Programa Universidade para Todos – Prouni. Diário Oficial da União, Brasília, Imprensa Nacional, n. 22, seção 1, 31 jan. 2006. Disponível em: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/pdf/Portaria_nr_301_2006.pdf>. Acesso em: 13 maio 2006.

BRASIL. PODER EXECUTIVO. Medida Provisória nº 213 – 10 set. 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 13 out. 2004. Disponível em: <www.presidência.gov.br/ccivil/_ato_2004-2006/2004/mpv/213.htm>. Acesso em: 07 jan. 2005.

_____. *Lei nº 11.096 – 13 jan. 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: jan. 2005.

CANDIOTTO, C. Aproximações entre capital humano e qualidade. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 199-216, 2002.

CARIA, T. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Anál. Social*, n.189, out. 2008.

CÉSAR, R. C. L. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 195, p. 26-32, 2003.

_____. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. *Revista Advir*, Rio de Janeiro: n.19, 2005.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior: duas lógicas em confronto. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p.911-934, out.2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

COELHO, E C. *As profissões imperiais: Medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. São Paulo: Record, 1999.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999b

_____. As concepções da verdade. In: _____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000. Unidade 3, cap. 3.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo, Ed. UNESP, 2001.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DOURADO, L. F. “Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90”. *Revista Educação e Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

DUBAR, C. A socialização como construção social da realidade e “Para uma teoria sociológica da identidade”. In: _____. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Editora Porto, 1997a.

Engels, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, São Paulo: Global, 1980.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Globo, 1975.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. A dialectical-relation approach to critical discourse analysis in social research, In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). *Methods in critical discourse analysis*. 2. ed. Sage, 2008.

FÁVERO, M. de L. A. A Universidade No Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar Em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, jul./dez., 2006

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1968. p.65.

FLEURY, Sônia. *Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: EdUSP. (1996),

FONTES, V. "História e Verdade". In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria: *Teoria e Educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. *O cuidado com a verdade*. [S.l.: s.n.], 1984.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, São Paulo: Global, 2006.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

_____. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petropolis, Vozes, 1998.

_____. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). *Universidade e mundo do trabalho*. Brasília: INEP/UNESCO/MEC. 2006

GOODWIN JUNIOR, J. W. “O caminho da incorporação do proletário à sociedade moderna”: trabalho como educação em Minas Gerais no período pós-escravidão. CEFET-MG. Disponível em:

<http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A096.pdf>.

Acesso em: 12 jun. 2010.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro: In: SANTOS, S.A.(Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, Brasília: MEC, 2005.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HESPANHA, A. M. *As Vésperas do Leviathan: instituições e poder político*, Portugal - século XVII, Coimbra: Livraria Almedin, 1994. apud, RESENDE DE CARVALHO, M. A. *Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil*, UNICAMP< Campinas, nº 6. Disponível em: <<http://cedes.iesp.uerj.br/PDF/cadernos/cadernos%209%20-%20organizacao%20intelectuais9.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*. UNICAMP, Campinas, n. 55, 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

IAMAMOTO, M. A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis*, Brasília, n. 3, 2001.

_____. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, O. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

LÖWY, M. Conclusão: as paisagens da verdade e a alegoria do mirante. In: _____. *As aventuras do Barão de Münchhausen*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994

MACHADO, R. “Duas filosofias das ciências do homem”. In: CALOMENI, T. C. B. (Org.). *Michel Foucault: entre o murmúrio e a palavra*. Campos, RJ: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004, p. 15-37.

MARX, K. *O Capital: para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. *A questão judaica*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEROS, C A., Ação Afirmativa no Brasil: Um debate em curso: In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, Brasília: MEC, 2005.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *Marx: A Teoria da alienação*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981. p. 269, 270.

O'DONNELL, G. *Análise do autoritarismo burocrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PINTO, P. G. H. R. *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de produção e transmissão do saber na universidade*. Niterói: EdUFF, 1999.

_____. *Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ*. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, J. (Org.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. *Projeto de avaliação interna*. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/cpa/docs/Projeto_Avaliacao_Interna_PUC-RioV2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2010.

_____. *Manual do aluno de graduação*. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/docs/Manual_Aluno_Graduacao_2010.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

PORTAL SIEDSUP. Brasília: Ministério da Educação. *Ensino superior: cursos e instituições*. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

PRADO JR., C. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RAMOS, M. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 320 p.

RITTO, A. C. A. *A percepção da realidade: de Sócrates a Kant*. Rio de Janeiro, 2003. Mimeo.

RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, B. A. C. *“Passar é fácil, continuar é difícil”...: a permanência dos alunos bolsistas na PUC Rio*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PUC Rio, Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. v.1, n.1, mar.03. p. 131-152.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. O choque teórico da politécnica. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-50, mar. 2003.

_____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Revisando a concepção de politécnica. In: SAVIANI, D. Choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n. 1, p. 144-52, mar. 2003.

_____. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SCALON, M. C. *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro: IUPERJ; Revan, 1999.

VALLE SILVA, N. "*Posição social das ocupações*". Rio de Janeiro: IBGE, 1973.

_____. "*Uma classificação ocupacional para o estudo da mobilidade e da situação do mercado de trabalho no Brasil*". LNCC, 1992. Mimeo.

SILVA, W. Os doutores advogados: elites e disputas políticas em um período de mudanças (1870-1930). *Diálogo Jurídico*, v. 6, p. 27-44, 2007.

SIMIONATTO I. *Crise, reforma do Estado e políticas públicas, 1999*. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

SOUZA, J. e HOELLINGER, F. Modernização diferencial e democracia no Brasil: uma tentativa/teórico/empírica de interpretação. In: ARAÚJO, C., SANTOS, E.; SOUZA, J.; COELHO, M. (Org.) . *Política e valores. Brasília: UnB*. 2000.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

WEBER, M. "A ciência como vocação". In: WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. *Ensaio de sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

_____. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UNB, 1994.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS**CONVITE**

Rio de Janeiro, 13 de setembro de 2008

Prezado(a) Senhor(a)

Venho convidá-lo (a) a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa intitulada “PROUNI – ponto de vista dos alunos”, que esta sendo desenvolvida por Maria Inez Bernardes do Amaral, aluna de mestrado do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH, UERJ, matrícula – M 0820194, sob a orientação da Prof. Dra. Marise Nogueira Ramos, professora adjunta da UERJ (Matr. 33974-7) e pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ (Matr. SIAPE 0276781), com a finalidade de embasar sua dissertação de mestrado, respondendo a perguntas de uma entrevista semi-estruturada.

Esclareço não haver quaisquer riscos de ordem pessoal, profissional e/ou ética nessa colaboração e na utilização dos dados e informações. É garantida, ainda, a liberdade de o(a) senhor(a) recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização e/ou prejuízo de sua pessoa. Responsabilizo-me, também, pelo sigilo que assegurará sua privacidade e integridade civil, profissional e ética

Assegurados esses princípios, informamos que as informações fornecidas serão analisadas dando origem a dissertação de mestrado acima aludida, do qual poderão constar transcrições de partes ou todo da entrevista, sem a identificação do/a entrevistado/a e da respectiva instituição. A referida dissertação poderá vir a ser publicado e divulgado por meio impresso e/ou magnético.

Maria Inez Bernardes do Amaral

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Euportador/a do documento de identidade n..... emitido em, por, declaro livremente aceitar a colaborar com a pesquisa intitulada: “PROUNI – ponto de vista dos alunos sobre educação, trabalho e relações sociais”, respondendo à entrevista realizada em pelo/a pesquisador/a, documento de identidade n., emitido em, por, estando esclarecido/a sobre os princípios que regem a coleta de informações, nos termos da ética em pesquisa, descritos a seguir:

- a) Não existência de quaisquer riscos de ordem pessoal, profissional e/ou ética nessa colaboração e na utilização dos dados e informações por mim fornecidos.
- b) Garantia da liberdade de vir a me recusar a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização e/ou prejuízo de minha pessoa.
- c) Garantia de sigilo que assegurará minha privacidade e integridade civil, profissional e ética.

Declaro, ainda, meu consentimento com a realização de análise, das informações fornecidas, que fará parte da dissertação de mestrado de Maria Inez Bernardes do Amaral, matrícula – M 0820194 sob a orientação da professora adjunta da UERJ (Matr. 33974-7) e pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ (Matr. SIAPE 0276781), da qual poderão constar transcrições de parte ou todo da entrevista, sem a identificação do/a entrevistado/a e da respectiva instituição, assim como com a possibilidade de a referida dissertação vir a ser publicada e divulgada por meio impresso e/ou magnético.

(Local) Rio de Janeiro,.....

.....
Assinatura do(a) concedente das informações

Documento de identidade nº