UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

JAQUELINE KALMUS

**ILUSÃO, RESIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA:
MARCAS DA INCLUSÃO MARGINAL DE ESTUDANTES DAS
CLASSES SUBALTERNAS NA REDE DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADA**

SÃO PAULO
2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**ILUSÃO, RESIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA:
MARCAS DA INCLUSÃO MARGINAL DE ESTUDANTES DAS
CLASSES SUBALTERNAS NA REDE DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADA**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Sandoval Schmidt

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Kalmus, Jaqueline.

Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada / Jaqueline Kalmus; orientadora Maria Luisa Sandoval Schmidt. -- São Paulo, 2010.

175 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Ensino superior 2. Fracasso escolar 3. Experiências de vida 4. Psicologia escolar 5. Humilhação I. Título.

LB2321

KALMUS, Jaqueline. **Ilusão, resignação e resistência:** marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Para Biancha, Eliane, Fábio, Mirna e Renata,
amigos queridos,
com quem partilho os caminhos na busca de uma
psicologia comprometida com a humanização do homem.

AGRADECIMENTOS

A “Irene”, “Pedro” e “Marcélia”, que a mim confiaram suas histórias, suas dores e seus sonhos, meu eterno agradecimento.

À Maria Luisa Sandoval Schmidt, a Malu, minha orientadora, pelo acolhimento, leitura crítica e comprometimento genuíno.

Às Professoras Deise Mancebo e Leny Sato, pela leitura atenta, rico debate e sugestões pertinentes por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do Instituto de Psicologia da USP que fizeram de minha passagem por essa casa verdadeiro exercício de formação crítica: Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença, José Leon Crochik, João Augusto Frayze-Pereira, Sylvia Leser de Mello e Iray Carone. A Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão, do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP.

Aos funcionários do IPUSP, alguns dos quais convivo desde a época da graduação. Especialmente a Sandra, Olívia, Renato, Rita, Alexandre e Wanderley.

Aos meus alunos, fontes de inspiração deste trabalho, que muito me ensinam.

À Biancha, amiga-orientadora, que mesmo envolta em tantas atividades inventa o tempo da delicadeza.

Ao Tercio, pelas sugestões de correção ao longo do trabalho. Também pela companhia afetuosa e história comum.

Ao Fábio, disponível como sempre – para discussões teóricas, palavras tranquilizadoras ou na solução das ciladas da informática.

Ao Marcio Redondo e ao Flávio Nery, pela pronta colaboração com as traduções do resumo.

À Carmela e ao Kleber, pelos cuidados do corpo e da alma.

A Ivana, Luís, Danusa, Carlos Elydio e João, companheiros de tantas horas e lugares.

A Ciça, Cláudia, Cristina, Hélio e André, que fizeram do local de trabalho lugar da amizade.

A Eliane, minha mãe, vó Zizi, Sandra e Eduardo, meus irmãos, pelo incentivo e apelos ao descanso. À Beatriz, sobrinha querida, por todos os convites para brincar.

RESUMO

KALMUS, J. **Ilusão, resignação e resistência:** marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. 2010. 175 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A presente pesquisa parte da constatação de que a atual política educacional, em consonância com interesses advindos do modelo político e econômico vigente no país, promove, cada vez mais, a passagem dos alunos pelos sucessivos graus escolares sem garantir uma formação sólida. Isso resulta em uma nova forma de fracasso escolar, um “fracasso relativo”, mais sutil, em que uma parcela dos estudantes oriundos de categorias sociais até então prematuramente excluídas da educação formal atinge graus mais elevados de escolarização. Com a participação do Estado e a partir de um discurso que recomenda a qualificação para o mercado de trabalho, também no ensino superior há um grande incentivo para a absorção de um maior contingente de estudantes pobres, que passam a frequentar, sobretudo, instituições de ensino da rede superior privada, muitas imbuídas de uma concepção mercantil de educação. A pesquisa procurou investigar, a partir da narrativa de três estudantes das classes subalternas de uma instituição de ensino superior privada da região metropolitana de São Paulo, os sentidos que eles atribuem à sua experiência nessa modalidade de ensino, os sonhos que são construídos ou impedidos, as formas de consciência, submissão, resignação e resistência que são encontradas. Os estudantes têm consciência de sua condição de integração apenas parcial no universo universitário. Enfrentam a descoberta de que o ensino básico não lhes proporcionou as condições necessárias para frequentar os cursos de sua faculdade e questionam o valor simbólico do diploma a que terão acesso. A ameaça de interrupção dos estudos é constante. Em geral eles são os primeiros de seu grupo social a ingressar numa universidade e não usufruem da educação a que tem acesso como bem privado: trazem consigo as histórias de seus companheiros de classe social e o desejo de compartilhar com eles o conhecimento. Embora não descartem o valor econômico da educação, esperam mais do ensino superior do que a ideologia do mérito e da empregabilidade oferece: buscam a compreensão do enigma da desigualdade de classes e as estratégias para o enfrentamento da humilhação, experiência marcante da condição de subalternidade.

Palavras-chave: ensino superior; fracasso escolar; histórias de vida; psicologia escolar; humilhação.

ABSTRACT

KALMUS, J. **Illusion, resignation, and resistance:** features of the minimal inclusion of lower-class students in private institutions of higher education. 2010. 175 p. Ph.D. thesis – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This research is based on the finding that the present education policy, which is in keeping with the political and economic agenda prevailing in Brazil, has more and more students going through the successive educational stages without assuring them a solid training. As a result there is a new form of school failure, a more subtle, “relative failure”, in which part of the students from social classes which have so far been prematurely excluded from formal education begin to reach higher levels of schooling. With the involvement of the State and on the basis of a discourse that recommends qualifying people for the labour market, in higher education there is also a great incentive for the absorption of a larger number of low-income students who start university studies, going mainly to private institutions of higher education, many of them being mostly profit-oriented. Beginning with the account given by three lower-class students in a private institution of higher education in the Greater São Paulo area, this research tried to analyse the meaning they give to their undergoing this kind of education, the dreams that are developed or hindered, the forms of submission, resignation and resistance that are found. The students are aware that they are integrated only partially into the university world; they deal with the discovery that their previous schooling has not provided them with the necessary knowledge and skills to attend university, and they question the symbolic value of the degree they achieve. There is a constant threat of their having to interrupt their studies. Generally they are the first ones in their social group to get into university, and for them the education which they have access to and benefit from is not a private asset but rather a collective one: they bring along the stories of their friends from their social class and the desire to share the knowledge with them. Although they do not reject the economic value of education, they expect more from higher education than the ideology of merit and employability offer: they seek both to understand the riddle of class inequality and to get the tools to fight humiliation, the marking experience of people from a lower-class status.

Keywords: higher education; school failure; life stories; school psychology; humiliation.

RÉSUMÉ

KALMUS, J. **Illusion, résignation et résistance:** marques de l'inclusion marginale des étudiants des classes subalternes dans le réseau d'enseignement supérieur privé. 2010. 175 f. Thèse (Doctorat) – Institut de Psychologie, Université de São Paulo, São Paulo, 2010.

La présente recherche part du constat que l'actuelle politique d'éducation, en concordance avec des intérêts issus du modèle politique et économique en vigueur, permet chaque fois plus l'accès des élèves aux successifs niveaux d'enseignement sans pourtant leur assurer une formation solide. Il en résulte une nouvelle forme d'échec scolaire, un "échec relatif", plus subtil, dans lequel une partie des élèves venant des catégories sociales jusque là exclues prématurément de l'éducation formelle atteignent des degrés plus élevés de scolarisation. Avec la participation de l'Etat et à partir d'un discours qui prône la qualification pour le marché du travail, il y a dans l'enseignement supérieur une forte stimulation pour l'absorption d'un plus grand nombre d'étudiants pauvres, qui commencent à fréquenter surtout les établissements d'enseignement privés, dont plusieurs partisans d'une conception commerciale de l'éducation. La présente recherche a eu pour but l'investigation, à partir des témoignages de trois étudiants de classes moins favorisées d'un établissement d'enseignement privée de la région métropolitaine de São Paulo, les sens qu'ils attribuent à leur expérience dans cette modalité d'enseignement, les rêves qu'ils ont et ceux qu'ils ont perdus, les formes de conscience, soumission, résignation et résistance affrontées. Les étudiants ont conscience de leur condition d'intégration partielle dans le milieu universitaire. Ils découvrent que l'enseignement primaire et secondaire ne leur a pas offert les conditions nécessaires pour fréquenter l'enseignement supérieur et questionnent la valeur symbolique du diplôme qu'ils auront. Le risque de l'interruption des études est permanent. En général, ils sont les premiers de leur groupe social à faire des études dans une université et n'envisagent pas l'éducation à laquelle ils ont accès comme un bien privé: ils emportent avec eux les histoires des amis de leur milieu et l'envie de partager avec eux les connaissances acquises. Ces étudiants ne nient pas la valeur économique de l'éducation, mais ils attendent plus de l'enseignement supérieur de ce qui est offert par l'idéologie du mérite et de l'employabilité: ils cherchent à déchiffrer l'énigme de l'inégalité sociale et à trouver les stratégies pour envisager l'humiliation, expérience marquante de la condition subalterne.

Mots clés: enseignement supérieur, échec scolaire, histoires de vie, psychologie scolaire, humiliation.

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
DE	Diretoria de Ensino
DML	Deficiência Mental Leve
DP	Disciplina Pendente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENCCEJA	Exame de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEF	Programa Escola da Família
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parcerias Público-Privado
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	12
1.1. TRAJETÓRIA ATÉ O TEMA	12
1.2. A PESQUISA	17
II. O FRACASSO RELATIVO	21
2.1. OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO BRANDA	21
2.2. NOVOS PERSONAGENS ENTRAM NA CENA UNIVERSITÁRIA: A INCLUSÃO MARGINAL DE ESTUDANTES DAS CLASSES SUBALTERNAS NA REDE SUPERIOR PRIVADA	30
III. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO	35
3.1. O QUADRO RECENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CRESCIMENTO E PRIVATIZAÇÃO	36
3.2. O NEOLIBERALISMO À BRASILEIRA	39
3.3. EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICA NEOLIBERAL	43
3.3.1. Educação superior privada no Brasil: faces da mercantilização	46
3.4. A LUTA PELA QUALIFICAÇÃO E PELO EMPREGO EM UM MUNDO DE DESEMPREGADOS E PRECARIZADOS	56
IV. PASSAGEM PARA O CAMPO	69
V. OS ESTUDANTES	79
5.1. IRENE	81
5.1.1. <i>No ano que vem faço qualquer coisa, mas eu vou!</i>	81
5.1.2. <i>Presente de grego</i>	85
5.1.3. <i>Tiro no escuro</i>	97
5.1.4. <i>Sonho distante</i>	105
5.2. PEDRO	108
5.2.1. <i>Espinho encravado no pé</i>	108
5.2.2. <i>Um mundo diferente</i>	115
5.2.3. <i>O carroceiro e os livros</i>	118
5.2.4. <i>Tenso e frustrado</i>	122
5.3. MARCÉLIA	127

5.3.1 <i>Temas da história</i>	128
5.3.2. <i>Angústia inexplicável</i>	134
5.3.3. <i>Aprender o sentido da vida</i>	147
5.3.4. <i>Quanta gente! Quanto dinheiro!</i>	151
VI. AS MARCAS DA FORMAÇÃO	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

I. INTRODUÇÃO

1.1. Trajetória até o tema

A realidade educacional brasileira tem sido alvo constante de debates e pesquisas, tanto no meio acadêmico como fora dele. Apesar disso, ainda hoje, os estudos relativos à escolarização no país demonstram que o direito à educação vem sendo negado a uma grande parcela da população brasileira, notadamente a mais pobre: embora o acesso à escola esteja garantido para 97% da população em idade escolar, de cada 100 alunos que ingressam na 1ª série do ensino fundamental, apenas 57 concluem a educação obrigatória (8ª série/9º ano) e somente 36 terminam o ensino médio. Soma-se a esse quadro o grande número de analfabetos que em pleno século XXI atinge a cifra de 14,6 milhões¹.

Não são somente as estatísticas - oficiais ou não - que indicam um panorama negativo da educação brasileira. Diversas pesquisas apontam a má qualidade do ensino oferecido, o que mostra que a escola, de modo geral, não vem cumprindo adequadamente sua tarefa de ensinar os conteúdos propostos. Má qualidade do ensino que parece acompanhar a história da educação pública brasileira, com exceção de um pequeno número de ilhas de excelência; assim, não pode ser entendida como um problema circunstancial.

Se os dados referentes ao ensino público continuam a apontar um panorama desastroso, as explicações das causas do fracasso escolar sofreram uma ruptura a partir da década de 1980. Nessa época, a escola passa a ser compreendida a partir de novos marcos teórico-metodológicos que a analisam como uma instituição social inserida num mundo determinado pelas relações sociais de produção e, como tal, implicada na reprodução dessas mesmas relações. Dessa forma, as explicações sobre o fracasso escolar centradas no indivíduo são criticadas por aqueles que o

---

¹ Fonte: *Radar Social 2005*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

compreendem a partir das práticas e relações estabelecidas no interior do espaço escolar (abrangendo não somente alunos, seus familiares e professores, mas também os agentes e técnicos escolares que fazem parte do sistema nacional de ensino, além da política educacional, com seus projetos, diretrizes, leis e reformas e em sua relação com a realidade histórica). É verdade que as explicações que centram as causas do fracasso no aprendiz, em sua família e, mais recentemente, no professor, ainda povoam com enorme força tanto o discurso científico quanto o senso comum; de fato são essas as explicações dominantes. Mas hoje há um conjunto significativo de pesquisas que apontam a dimensão política do fracasso escolar, o caráter ideológico das explicações individualizantes e centram suas investigações nas relações de poder e nos mecanismos escolares produtores de exclusão *da e na* escola².

É dentro desse marco teórico-metodológico que venho desenvolvendo minha trajetória como pesquisadora. Ela se inicia em 1992, ainda no curso de graduação em Psicologia, com uma pesquisa etnográfica intitulada *O Fracasso Escolar na Perspectiva das Crianças Reprovadas*³. Essa pesquisa teve como objetivo investigar as repercussões do fracasso escolar e do estigma dele decorrente na auto-imagem das crianças multi-repetentes e em seu grupo familiar, além de legitimar o discurso dessas crianças a respeito de sua própria história. Com ela foi possível atentar para as repercussões subjetivas do fracasso escolar, mostrando as marcas dessa história para além dos muros da escola⁴.

Em 1995 integrei a equipe de um projeto de avaliação de 139 crianças de 22 escolas da Rede Pública Estadual, encaminhadas pela 14ª Delegacia de Ensino do Estado de São Paulo. O trabalho⁵ procurou constituir uma prática de avaliação

---

² A respeito da pesquisa recente sobre o fracasso escolar veja o artigo de Angelucci *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): estudo introdutório (2004).

³ O estudo, integrante de uma das linhas de pesquisa desenvolvidas no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, foi realizado em conjunto com Renata Paparelli e orientada pela Profª Drª. Maria Helena Souza Patto, entre os anos de 1992 e 1994. Contou com apoio financeiro da FAPESP (Bolsa de Iniciação Científica).

⁴ Cf. Kalmus e Paparelli, 1997.

⁵ O Projeto foi coordenado por Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão, do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e pela Profª. Marilene Proença, docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Seus resultados encontram-se na tese de doutorado de Machado, A.M. *Reinventando a avaliação psicológica*. IPUSP, 1996.

psicológica que levasse em conta o contexto escolar em que as queixas a respeito da criança eram produzidas, resultando numa mudança de foco — ao invés de avaliar "a criança", passou-se a avaliar e a problematizar "a queixa" relativa a essa criança (MACHADO, 1996).

Foi então que me deparei com o dia-a-dia das "classes especiais para deficientes mentais leves (educáveis)", verdadeiros depósitos de crianças (salvo raras exceções), espelho dos processos de exclusão por excelência dentro das escolas públicas: exclusão das crianças “especiais” (recreios separados, banheiros separados, horário de funcionamento separado); exclusão do professor, também “especial” (isolado do convívio com os demais professores, isolado quando tenta discutir os problemas de sua sala); exclusão da sala de aula “especial” (separada das demais, construída em locais improvisados e desprovidos de estrutura adequada); exclusão social (normalmente as crianças encaminhadas às classes especiais - tanto quanto as das classes “dos fracos” - são aquelas oriundas das parcelas mais pobres das classes populares). E, mais enfaticamente, traz a ideia de exclusão na ideia de “loucura” e “debilidade mental” que professores, pais, colegas e as próprias crianças carregam quando se referem aos alunos da classe especial.

Essas duas experiências deram contornos vivos à reflexão sobre o poder do discurso científico, que muitas vezes patologiza, rotula e convence crianças, pais e educadores da inaptidão dos mais pobres para os estudos, mesmo que se percebam, em contextos não-escolares, as capacidades desses alunos. Apontaram também os processos de exclusão - ou de inclusão marginal - que ocorrem no interior das instituições escolares.

Tais reflexões se aprofundaram teoricamente com meu ingresso, em 1996, no programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IP-USP, que resultou na dissertação de mestrado *A produção social da deficiência mental leve*, defendida em 2000⁶. Essa pesquisa teve como objetivo aprofundar a discussão sobre o conceito de deficiência mental leve (DML), tal como definido no pensamento científico, buscando elementos que permitiram historicizá-lo, contextualizá-lo, desnaturalizá-lo e, dessa forma, questioná-lo enquanto verdade

---

⁶ Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Helena Souza Patto.

científica neutra que responsabiliza crianças oriundas das classes populares pelo seu fracasso na escola. O trabalho pretendeu contribuir para a crítica da atribuição de deficiência mental leve a um número significativo de crianças que fracassam na escola e para a problematização do próprio conceito, entendido como um produto das relações sociais.

A pesquisa de mestrado também aponta as transformações dos processos de exclusão no interior da escola: passa-se de um quadro em que esse processo é mais explícito no que tange à falta de acesso, reprovação e evasão, para outros processos cada vez mais sutis: desde o encaminhamento para as classes especiais ou para as classes fracas até a permanência do excluído na escola, onde percorre os graus escolares, mas pouco se beneficia do ensino. É o que parece acontecer com a chamada “política de inclusão” dos supostos deficientes na educação regular:

Em princípio, a ideia de inclusão pode ser entendida como uma conquista daqueles que lutaram pela melhoria da qualidade do ensino no país e como uma resposta às críticas dirigidas às práticas de segregação das classes especiais. Entretanto, deve-se analisar as formas pelas quais essas críticas foram respondidas. (...) Assim, cabe refletir sobre o significado de uma política de inclusão que, no limite, não põe em questão a compreensão individualizante do fracasso escolar, incluindo-se aqui a deficiência mental leve. Será que a inclusão proposta não resultará em formas mais sutis de exclusão do que as que se revelaram nas classes especiais? (...) Em geral, os alunos passam anos na escola, mas pouco aprendem enquanto lá estão. Na verdade, há um mascaramento do fracasso escolar, que não aparece tão explicitamente nas estatísticas de aproveitamento, mas continua privando os alunos daquilo que a escola deveria lhes oferecer.

Será que, com as propostas de inclusão, também não continuarão a existir processos escolares que excluem uma parcela do alunado no interior da própria escola, como ocorre de maneira contundente nas classes especiais e de forma menos incisiva nas classes “dos fracos”? Ainda, o que acontecerá com as práticas escolares e psicológicas que resultam na atribuição do rótulo de deficiência mental leve a parcela das crianças que não obtêm êxito nos estudos? (KALMUS, 2000, pp. 85-86)

As questões acima apontadas, que atentam para os processos de exclusão sutil no interior do sistema educacional, foram retomadas e reelaboradas a partir de minha experiência como professora do ensino superior. Foi em 1998 que ingressei na

carreira docente. Passei por algumas instituições privadas e, em caráter temporário, por uma universidade pública. Atualmente, leciono a disciplina Psicologia da Educação e supervisiono estágios em cursos de licenciatura de um Centro Universitário da Grande São Paulo. Essa experiência docente propiciou o surgimento de novas indagações que se somam àquelas configuradas no decorrer de minha trajetória pregressa. Duas situações exemplares, vividas em sala de aula, merecem destaque: na primeira, uma estudante de um curso de Pedagogia reclama da atividade proposta pela professora em uma das aulas (assistir a um filme), afirmando não gostar “de filme com letrinhas”. A aluna, ela própria professora do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede pública, não conseguia acompanhar as legendas, o que demonstra sua pouca familiaridade com a leitura. Mais que isso, sua fala aponta certo conformismo com a situação: tomava sua dificuldade com um fato estabelecido e a partir disso procurava evitar situações problemáticas. Mesmo assim, diariamente enfrentava a jornada dupla em que exercia os papéis de professora alfabetizadora e aluna de um curso superior.

Na segunda situação, uma aluna de licenciatura relata seu sofrimento pelas más notas obtidas, pelas disciplinas “em dependência” que carrega, que fazem com que os gastos com a faculdade sejam ainda mais elevados⁷, pelas dificuldades encontradas para acompanhar o curso. Conta então que num período de apenas cinco anos, saiu da 5ª série do ensino fundamental e chegou ao terceiro ano de um curso de nível superior, graças às políticas do supletivo e da faculdade de “empurrar os alunos” pelos sucessivos graus de escolarização. E, apesar da percepção da formação precária a que foi submetida, a aluna trazia um forte sentimento de incapacidade e inadequação, como se suas más notas fossem resultado de uma inaptidão pessoal.

Esses eventos são reveladores, entre outras coisas, da enorme precariedade da formação obtida por alunos que galgam os diferentes níveis educacionais; revela também que, resguardadas as especificidades, repetem-se no ensino superior os processos de inclusão marginal, amplamente estudados em pesquisas sobre a educação básica brasileira, promovidos por uma política educacional que tem como

---

⁷ Quando um aluno é reprovado em uma disciplina, deve matricular-se na “dependência” ou “DP” daquela disciplina. Essas DPs geralmente implicam custo extra e não raro são mero arremedo da disciplina original.

objetivo inconfesso “pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovação, do que oferecer uma boa formação intelectual.” (PATTO, 2000, p. 195). Além disso, apresentam indícios das formas de subjetivação que essa realidade objetiva possibilita – destacamos aqui o conformismo, o mal-estar e o sentimento de incapacidade. São situações que apontam para um campo de pesquisa ainda pouco explorado, sobretudo quando se trata do ensino superior: as novas formas de fracasso escolar, as novas práticas que o produzem, as repercussões subjetivas e o sofrimento psíquico dele decorrente, as formas de submissão e de resistência encontradas.

1.2. A pesquisa

A presente pesquisa parte da constatação de que a atual política educacional, em consonância com interesses advindos do modelo político econômico vigente, cada vez mais promove alunos pelos sucessivos graus escolares sem garantir uma formação sólida. Isso resulta em uma nova forma de fracasso escolar, um “fracasso relativo”, mais sutil, em que uma parcela dos estudantes oriundos de categorias sociais até então excluídas prematuramente da educação formal passa a atingir graus mais elevados de escolarização⁸.

Com a participação do Estado – por meio da isenção de impostos ou da dotação de verbas (subsídios, bolsas de estudo, crédito educativo etc.) – e a partir de um discurso que recomenda a “qualificação” para o mercado de trabalho a todo custo, também no ensino superior há um grande incentivo para a absorção de um contingente cada vez maior de alunos, inclusive provenientes das classes populares. A obtenção de um “diploma superior”, de preferência acrescido por cursos extras (línguas, informática etc.), torna-se um imperativo. A necessidade de frequentar tais cursos coloca muitos jovens diante de um impasse em que a vida se torna uma angustiante contagem de tempo e dinheiro, na tentativa de satisfazer os anseios do mercado e tornar-se empregável.

---

⁸ As ideias aqui apresentadas de forma resumida serão aprofundadas no decorrer do trabalho.

Uma parcela crescente de estudantes pertencentes aos extratos empobrecidos da população passa a frequentar sobretudo instituições de ensino da rede superior privada. É esse contexto que fomenta o enorme crescimento que essa rede de ensino apresenta nos últimos anos. Num período de dez anos (entre 1998 e 2007), o ensino superior brasileiro recebeu novos 2 milhões 754 mil estudantes⁹. Desses, 2 milhões 318 mil ingressaram na rede privada, que alcançou um impressionante crescimento de 275,5% nesse decênio. Em 2007, a cada quatro estudantes universitários brasileiros, três estavam matriculados num estabelecimento privado¹⁰.

As instituições privadas, assim como as públicas, não se configuram de maneira homogênea: entre outras, há diversificações em relação às atividades acadêmicas desenvolvidas em seu interior (ensino, pesquisa e extensão universitária ou só ensino; cursos de graduação, de pós-graduação, cursos de curta duração, tecnológicos, “sequenciais”); às fontes de financiamento (mensalidades, benefícios fiscais, dotação de verbas governamentais por meio de bolsas ou crédito educativo, financiamento empresarial de pesquisas etc.); à estruturação empresarial (estabelecimentos com ou sem fins lucrativos; grandes empresas com diversos *campi* em que estudam dezenas e até centenas de milhares de alunos, com grande poder financeiro e influência política, ou pequenas e médias empresas, às vezes familiares, com número restrito de aluno e menor poder econômico e político); às condições de trabalho dos docentes (trabalho por jornada ou por hora, carga de horas-aula, salários, maior ou menor autonomia quanto a conteúdos e modos de avaliação etc.); à população a que se destinam (há instituições muito elitizadas, que cobram altíssimas mensalidades e outras que têm como “público-alvo” o novo contingente de alunos pertencentes ao que chamam, numa estratificação despolitizada, de “classes C e D”).

Boa parte dessas instituições traz as marcas de uma concepção mercantil de educação. Promove uma formação de má qualidade, resultante, entre outras coisas, de uma estrutura precária, da alta rotatividade de docentes mal remunerados e sobrecarregados, do nivelamento dos cursos “por baixo”, de sua estruturação como

---

⁹ O número de matrículas no ensino superior passou de 2 milhões 126 mil para 4 milhões 880 mil (aumento de 129,5%)

¹⁰ Informações extraídas a partir de análise dos dados dos censos da educação superior dos anos de 2003 e 2007.

instituição de formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário. Em geral, tais diplomas têm limitado valor simbólico; não garantem a entrada e a permanência do formado no mercado de trabalho. Os estudantes que se encontram nessa situação são presas de uma nova modalidade de fracasso escolar: um “fracasso relativo”, sutil, que mantém os fracassados no interior das instituições educacionais. São jovens que passaram por uma escola de má qualidade e permanecem no ensino superior imersos na formação precária. A ilusão do sucesso desaparece no momento em que alguns descobrem, estupefatos, que a educação básica que frequentaram não lhes proporciona as condições necessárias para acompanhar os cursos de sua faculdade, mesmo que tenham passado no pouco rigoroso exame de seleção; outros percebem o caráter ilusório da promessa de emprego e de melhora de vida embutida num diploma desvalorizado. Alguns procuram aumentar o valor desse diploma por meio de cursos extras e especializações que acarretam gastos consideráveis e sacrificam ainda mais o precioso tempo de quem trabalha e estuda. Há os desiludidos, que repetem a experiência frustrante do ensino básico e, resignados, apenas esperam o término do curso e contentam-se com um emprego que em nada se relaciona à sua área de formação. O fracasso vai se fazendo mais perceptível na medida em que os anos letivos se sucedem e as salas de aula vão progressivamente se esvaziando, num retrato bem acabado da grande evasão de alunos¹¹. Ainda assim, muitos estudantes desenvolvem práticas de resistência a esse estado de coisas, procurando fazer de seu percurso pelo ensino superior uma experiência significativa.

Em meio a essa realidade, a passagem pelo curso superior é permeada por diversas contradições. A presente pesquisa tem como objetivo discutir a maneira pela qual os processos de inclusão marginal ocorrem nessa modalidade de ensino, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes das classes subalternas às formas pelas quais se configura sua passagem pelo ensino superior privado. Pretende-se abordar as seguintes questões: quais as repercussões subjetivas para os estudantes que se veem nessa situação, isto é, de que maneira tais processos atingem a vida dessas pessoas, que tipos de sofrimento produzem, que sonhos são

---

¹¹Em 2007, o percentual do número de concluintes em relação ao número de alunos que ingressaram quatro anos antes foi de 55,4%, revelando que quase metade dos ingressantes não terminaram seu curso de graduação. Fonte: MEC/Inep, *Censo da Educação Superior 2007: Resumo Técnico*.

construídos ou impedidos? Que sentidos os alunos atribuem à sua situação, como se posicionam em relação ela (quais as formas de submissão, resignação e resistência encontradas)?

II. O FRACASSO RELATIVO

*Estamos com você na hora em que você
percebe
Ser a quinta roda,
E a sua esperança se esvai.
Nós, contudo,
Não o percebemos ainda.*

Bertolt Brecht

2.1. Os processos de exclusão branca

Em *A miséria do mundo* (1997), o sociólogo francês Pierre Bourdieu aponta uma nova modalidade de fracasso escolar produzido numa escola que se pretende cada vez mais democrática. Até o final dos anos 1950 o sistema escolar francês operava o que o autor denomina “eliminação precoce brutal”, em que os estudantes das camadas populares acabavam excluídos do processo de escolarização ainda nas séries iniciais. “A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que a padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos escolhidos: aqueles que a escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a escola” (BOURDIEU, 1997, p.481). Essa situação transforma-se lentamente, seja na ampliação do acesso e permanência dos estudantes das categorias sociais até então precocemente excluídas, seja no discurso dominante sobre a escola e sobre o fracasso escolar; a lógica da responsabilidade individual que permeia as explicações bio-psicologizantes passa a conviver com a lógica da responsabilidade coletiva que atribui o insucesso escolar ora a toda uma classe social (o que entre nós, brasileiros, ficou conhecido como “teoria da carência cultural”), ora a imprecisos fatores sociais ou de ordem técnica (a

pobreza; a insuficiência de recursos destinados à escola; os problemas de gestão escolar; a incapacidade e incompetência dos professores etc.)¹².

Desse processo em que a educação torna-se obrigatória até os 16 anos, comumente chamado de “democratização do ensino”, origina-se o quadro atual da educação escolar francesa, fundado sobretudo no que o autor denomina “práticas de exclusão brandas”: quase imperceptíveis, porque contínuas, graduais e sutis, essas práticas mantêm os excluídos no interior da escola. Nem “evadidos” nem “reprovados” (como tradicionalmente eram designados os alunos fracassados), esses estudantes permanecem no sistema escolar, percorrem suas séries e gradações, obtêm seus diplomas, mas nem por isso deixam a condição de subalternidade:

...mesmo com todas as mudanças (...), a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (idem, ibidem, pp. 482-483).

Quando trazemos os conceitos de práticas de “exclusão brutal” ou de “exclusão branda” ou fazemos referências ao que Bourdieu denomina “os excluídos do interior” [da escola], precisamos nos cercar de alguns cuidados. Martins (1997) critica o uso indiscriminado e até a fetichização dos termos “exclusão” e “excluídos”, na medida em que não há uma verdadeira exclusão do sistema capitalista. Segundo o autor, o que normalmente é denominado “exclusão” constitui “o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma *inclusão precária e instável, marginal*. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para as quais não há senão, na sociedade, lugares residuais” (p. 26, itálicos do autor). Na mesma direção, Forrester (1997) afirma que “...eles são chamados de *excluídos*. Mas, ao contrário, eles estão lá, apertados, encarcerados, *incluídos* até a medula! Eles são absorvidos, devorados, relegados para sempre, deportados, repudiados, banidos, submissos e

---

¹² Remetemos o leitor ao livro *A produção do fracasso escolar* (1991), de Maria Helena Souza Patto, obra emblemática que traz, entre outras, a análise da história das explicações sobre o fracasso escolar e sua relação com a visão de mundo das classes dominantes, em seus países de origem e no Brasil.

decaídos, mas tão incômodos: uns chatos! Jamais completamente, não, jamais suficientemente expulsos! Incluídos, demasiado incluídos, e em descrédito” (p. 15, *itálicos da autora*). Nesse sentido, em nosso trabalho, damos preferência aos termos “inclusão marginal” ou “práticas e processos de exclusão”, entendidos como processos de exclusão integrativa ou como modos de marginalização.

Bourdieu e sua equipe, a partir de entrevistas realizadas com jovens estudantes do liceu¹³, moradores dos subúrbios parisienses, apontam ao menos duas práticas de exclusão branda dos alunos provenientes de estratos populacionais empobrecidos. No primeiro caso, Malik, um rapaz de 19 anos, filho de imigrantes argelinos, morador de um conjunto habitacional, que já tivera algumas passagens pela delegacia, acusado de furtos, descobre-se num “estabelecimento refugio”, um colégio de subúrbio que proporcionaria um diploma sem nenhum valor. Essa tomada de consciência dá-se quando Malik conversa com seus colegas de turma e percebe que todos “estavam na mesma situação” que ele. Eram iguais nas histórias que carregavam, nas dificuldades de viver, no percurso escolar cheio de percalços. Frequentavam um estabelecimento em que “nunca sentiram necessidade de estudar”, recheado de “professores novatos”, ansiosos por uma transferência para um lugar melhor. O sonho de um diploma com significado de passaporte para o emprego rapidamente se transforma em desconfiança, na ideia de que obteriam um diploma “sem grandes perspectivas”, que eram presas de “um negócio sem saída”. A entrevista com Malik revela uma nova configuração do fracasso escolar, em que os alunos percorrem a totalidade das séries escolares sem que isso signifique que tenham acesso a uma efetiva formação, na medida em que deparam com um ensino de péssima qualidade. Os que terminam o percurso – e são muitos – trazem consigo as marcas de um processo de “exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado (...) na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’” (Bourdieu, 1997, p. 483). Os que chegam ao final do percurso recebem diplomas desvalorizados e veem a esperança de alcançar as promessas de um novo mundo desmanchar-se no ar. A produção dos diplomas sem valor se faz na mesma medida em que se produzem

---

¹³ Equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

os “excluídos potenciais”; são dois fenômenos inseparáveis, manifestações de um mesmo processo:

É claro que não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (...); mas da mesma forma é claro que são justamente os responsáveis diretos da desvalorização que resulta da multiplicação dos títulos e seus detentores, isto é, os recém formados, que acabam sendo as primeiras vítimas. Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais que um diploma muito desvalorizado (BOURDIEU, op. cit., p. 483).

A segunda modalidade de práticas sutis de eliminação pode ser exemplificada por meio das entrevistas com Claire, Muriel e Nadine, três garotas que frequentaram o equivalente francês do ensino fundamental brasileiro numa pequena escola do subúrbio parisiense, na qual eram conhecidas pelo nome e consideradas boas alunas. Ao se transferirem para um liceu central, mesmo que numa seção menos valorizada do ramificado sistema de ensino francês, elas experimentam “a queda brutal de seu valor escolar” ao descobrirem que a escola que frequentaram não lhes fornecera as condições necessárias para acompanhar o curso no novo colégio. Essa descoberta é sentida como “um balde de água fria jogado em suas esperanças”, ao mesmo tempo que acarreta o “surgimento de uma postura crítica em relação às estruturas e às condições de trabalho na escola”. Deparam pela primeira vez o gosto amargo das notas baixas, que promovem a dissolução da imagem de boas alunas construída nos anos em que frequentaram a escola benevolente de onde vieram. Além disso, ficam “particularmente surpresas e chocadas com o tratamento reservado a suas novas dificuldades encontradas ao nível do liceu; elas se viram de repente confrontadas com a violência que o mundo escolar exerce sobre os alunos menos preparados para as suas exigências” (id., ib., p. 505). A decepção e a sensação de engodo atingem também o seio da família, que vê as esperanças de um futuro melhor, materializado no sonho da ascensão social que a carreira escolar aparentemente promissora das filhas trazia, ser abruptamente interrompido pela nova experiência de fracasso. O resultado é um profundo mal-estar, no qual as estudantes e seus familiares

descobrem-se presas de uma ilusão, ao mesmo tempo em que culpabilizam-se por não aproveitarem as “chances” que lhes foram dadas pela escola. Nas palavras de Bourdieu (*op. cit.*):

...a escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada (p. 484).

Um mal-estar produzido por um sistema de ensino que continua a excluir grande parcela da população, mas com maior aparência de democratização, na medida em que o processo de exclusão agora ocorre de forma ainda mais dissimulada e, portanto, com um efeito ainda maior de legitimação social.

*

A realidade brasileira difere da francesa: aqui ainda reina a “eliminação brutal”¹⁴. Se, por um lado, as recentes estatísticas oficiais apontam uma melhora do quadro educacional brasileiro, por outro não conseguem esconder o fato que enorme parcela da população continua privada de uma educação satisfatória. Pesquisas e depoimentos de educadores, alunos e pais não cansam de mostrar a precariedade e o sucateamento da escola pública, principalmente aquela destinada aos mais pobres.

Mesmo assim, principalmente a partir dos anos 1990, em consonância com interesses advindos do modelo político e econômico vigente¹⁵, vemos surgir uma série de medidas que pretendem fazer com que os alunos alcancem graus mais elevados de escolarização, mesmo que isso não signifique uma verdadeira formação: as “classes de aceleração”, a promoção “automatizada”, os programas de “correção de fluxo”, o encaminhamento de “defasados” para a Educação de Jovens e Adultos,

---

¹⁴ Em “A miséria do mundo no terceiro mundo” (2000), Patto estabelece um diálogo com a obra de Bourdieu, atentando para as particularidades da realidade brasileira.

¹⁵ Trata-se do chamado “neoliberalismo”, que será analisado mais adiante.

as “políticas de inclusão” que mais dissimulam a exclusão, o afrouxamento dos critérios de avaliação¹⁶. É com uma frequência assustadora que se ouvem relatos que apontam a existência de alunos semi-analfabetos frequentando as séries terminais da educação fundamental e o ensino médio. Ao final, produzem certificações vazias que “constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” ((KUENZER, 2002, p. 93).

As políticas que promovem os alunos pelos diferentes graus escolares podem trazer “alento estatístico” mas não convencem aqueles que participam diretamente do processo. Em meados de 2009 tivemos contato com o pai de um rapaz de 19 anos, estudante da 8ª série do Ensino Fundamental, multi-repetente, que participara do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, um exame promovido pelo Ministério da Educação que tem como objetivo “avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada. Dessa forma, o participante se submete a uma prova e, alcançando a média mínima exigida, obtém a certificação de conclusão daquela etapa educacional” (MEC/Inep). Mesmo sendo estudante do ensino regular – e não da Educação de Jovens e Adultos – e sem jamais ter frequentado um só dia do Ensino Médio, o jovem foi aprovado em exame que lhe proporcionou a certificação nessa modalidade de ensino. Motivo de contentamento para o rapaz, que se viu livre de uma escola que lhe trazia a experiência do fracasso e o sentimento de inadequação, o resultado da prova foi visto com profunda desconfiança pelo pai, que identificou naquela certificação uma “enganação”. Longe do contentamento que ver um “filho formado” poderia significar para o pai, semi-analfabeto, o atestado trazia preocupações, inclusive de ordem financeira: já que não cabia mais à escola a tarefa de formação do filho, este teria de procurá-la noutro lugar, muito provavelmente em cursos pagos pelos parcos rendimentos do pai.

---

¹⁶ Análises críticas dessas políticas educacionais, sobretudo daquelas implantadas pelo governo do Estado de São Paulo, podem ser encontradas em Angelucci, 2002 (sobre a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais), Paparelli, 2001 (sobre o encaminhamento dos alunos com defasagem série-idade para a Educação de Jovens e Adultos e para o trabalho); Vieira, 2002 (sobre o projeto “Classes de Aceleração”) e Viégas, 2007 (sobre a progressão continuada),

O exemplo acima se repete em diversas situações. Pais, professores e alunos não se cansam de apontar o engodo da formação precária e da certificação em massa. Para calar suas vozes, o discurso dominante não reluta em inculcar-lhes toda a responsabilidade pelas mazelas da educação pública: os alunos são considerados “desinteressados”, “preguiçosos”, “indisciplinados”, “violentos”; as famílias “desequilibradas” e “inadequadas”; os professores “descompromissados” e “mal-formados”. Nas palavras de Freller (2001):

A exclusão e a marginalização, fenômenos conhecidos do cotidiano das escolas públicas do Brasil, praticados, ao longo dos anos, através dos maus-tratos e da humilhação explícita, se traduzem atualmente por abandono e pouco-caso. Alunos, pais e professores se queixam de uma modalidade de humilhação mais dura do que os maus-tratos explícitos: o abandono, a negligência, o caos, a imprevisibilidade e a inconstância, somados ao discurso competente que afirma que pais, alunos e professores merecem esta situação, pois são burros e incompetentes. A desvalorização e desconsideração sutil e contínua da política educacional dos que dela deveriam fazer o uso e se beneficiar, exclui e humilha, impedindo ainda que a revolta de educadores, educandos e seus pais se expresse. Não há motivo aparente para reclamações, pois parece que tudo é planejado com melhor das intenções, sustentadas pelas últimas descobertas científicas na área. Por esta lógica, se algo errado, ninguém é mais culpado do que os próprios professores, pais ou alunos (pp. 245-246).

Mesmo assim, se as histórias de vida arranhadas pela experiência da formação precária, da sensação de faz-de-conta e do sentimento de abandono trazem sofrimento, nem sempre isso resulta no apagamento do desejo de aprender. Este parece ser tão fundamental que alunos em vias de terminar ou que concluíram recentemente o Ensino Médio, inconformados com a educação a que tiveram acesso, não relutam em cursá-lo novamente noutra escola, com a esperança de que agora possam aprender o que lhes foi negado nos anos de escolarização anteriores¹⁷.

Além de promoverem a melhora das estatísticas educacionais (e graças a elas, o Brasil pode subir algumas posições nos *rankings* internacionais de

---

¹⁷ Histórias como essa foram relatadas por uma estudante universitária que passou pela experiência da “reprovação voluntária” de todo um ciclo de ensino e por estudantes de cursos de licenciatura que encontraram, nas escolas em que realizavam seus estágios, alunos em vias de se formarem dispostos a “voltar no tempo” e refazer o ensino médio em uma escola técnica para obter uma melhor formação.

desenvolvimento humano¹⁸), as políticas educacionais de interiorização dos excluídos, calcadas numa concepção “neotecnicista” de educação, pretendem controlar e planejar de forma “mais objetiva” os gastos educacionais¹⁹: “antes os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série); agora, eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série)” (FREITAS, 2004, p. 152). Como a concepção neotecnicista não está interessada nos sujeitos que habitam o espaço escolar, mas nos aspectos econômicos que implicam máxima produtividade (em termos da abrangência e eficácia do processo) com o menor custo possível, o resultado é que a educação passa a ter como fim a sua própria existência, o que pode ser medido justamente pelas estatísticas educacionais: os números mostram que crianças, adolescentes e jovens estão na escola e cada vez mais alcançam graus mais elevados de escolarização. Portanto, os objetivos estão sendo cumpridos.

A educação passa a ter como fim a sua própria existência, mas não é nisso que se encerra sua finalidade. A visão da plena falta de sentido da escolarização é simplista; é preciso investigar as funções implícitas desse tipo de formação na sociedade atual. Em nossa opinião, a própria ideia tão propagada, de promover “habilidades e competências” como o objetivo central da educação formal (do ensino fundamental ao superior), nos dá uma pista da real finalidade da educação formal: em alguma medida, ela continua a atender os interesses do capital, que não pode prescindir do trabalho humano para a produção de mercadorias. No entanto, o capital pode prescindir de “tantos” humanos que não têm outra opção senão vender sua força de trabalho. Faz-se necessário então que apenas certo contingente de estudantes

---

¹⁸ O “avanço” do grau de escolarização da população brasileira, medido através de estatísticas oficiais, ajudaram o Brasil a permanecer em 63º lugar, entre 177 nações, no Relatório do Desenvolvimento Humano 2005, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mesmo com a diminuição do seu Produto Interno Bruto, resultado que mantém o Brasil entre as nações de médio desenvolvimento humano.

¹⁹ O caráter “neotecnicista” das políticas educacionais implantadas a partir dos anos 1990 não se exprime unicamente na tentativa de previsão e controle do financiamento educacional, denominado de “custos educacionais”. Faz-se presente também nos objetivos educacionais de criação de “habilidades e competências” entre os alunos; na ênfase no credenciamento ou treinamento técnico de professores; na imposição de cima para baixo de pacotes pedagógicos e parâmetros curriculares; na ênfase dada ao controle do processo educacional via avaliação externa.

obtenha as “habilidades e competências” necessárias para o trabalho. Mas então porque todos devem frequentar a escola, e agora por tantos anos? O que produz a educação escolar e universitária, além de poucos qualificados e um exército de mal-formados? Domesticação e conformismo. Sob o domínio do capital, a educação faz parte do sistema de internalização, pelos indivíduos, “da legitimação da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (MÉSZÁROS, 2005, p.44). Já em 1959, época em que reinavam as práticas de exclusão brutal, Theodor Adorno, em sua “Teoria da Pseudocultura”²⁰, apontava o caráter ideológico contido na ideia de integração promovido por uma suposta nascente democratização do ensino, numa sociedade que fora sempre desigual, mas que agora pretensamente oferecia a todos os mesmos bens culturais:

Embora nada tenha mudado de substancial no tocante ao fundamento econômico das relações – o antagonismo entre o poder e a impotência econômica – nem quanto aos limites objetivamente fixados da formação cultural, a ideologia transformou-se de uma maneira muito mais radical. (...). Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura (...). A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para a apropriação desses bens (ADORNO, 1996, p. 394).

O que aparece subjetivamente é o “véu da integração”, que turva a consciência da dominação. Ou seja, a massificação do ensino não resulta em democratização, mas em conformismo²¹. Em épocas de sutileza das práticas de

---

²⁰ Enquanto a tradução brasileira do ensaio denomina-o de “Teoria da semicultura”, a edição espanhola (Teoria de la pseudocultura, in HORKHEIMER e ADORNO, *Sociológica*, Madri: Taurus, 1971) traduz o termo *Halbbildung* por pseudoformação. Embora compartilhemos do sentido da tradução espanhola, pois o conceito de Adorno não se refere a uma suposta formação pela metade (uma semiformação), que poderia ser completada, mas sim a uma pseudoformação que é antítese mesma da formação, as citações aqui transcritas têm como origem a tradução brasileira do texto (Teoria da semicultura, in *Educação & Sociedade*, ano. XVII, n.56, dez/1996).

²¹ Adorno aponta um duplo caráter da pseudoformação. De um lado, há a pseudoformação da “cultura do espírito”, da cultura tomada como fim em si mesma, absolutizada, dissociada da implantação das coisas humanas. De outro lado, há a pseudoformação da “cultura como adaptação”, produto da

exclusão escolar, em que a eliminação é adiada no tempo e a formação se prolonga, para um contingente cada vez maior de estudantes, até os níveis mais elevados de escolarização, as palavras de Adorno adquirem um caráter ainda mais contundente. Hoje mais que nunca, como resultado de uma educação abstraída de sua finalidade de humanização do homem e esvaziada de sua função formativa, temos escolas povoadas por alunos desinteressados e indisciplinados, pais descontentes, educadores desiludidos, o que revela a verdadeira face de um drama: “entre os alunos, drama vivido como revolta impotente ou com resignação; entre os professores, com frustração, descrença ou raiva surda; em ambos os casos, com sofrimento duradouro” (PATTO, 2000, p. 196). Apesar disso, alunos, pais e professores ainda prezam a vida escolar; para eles não há alternativas: deixam-se devorar pelo drama ou transformam, conjuntamente, revolta, resignação, descrença e raiva em formas de resistência. São eles que produzem, no limite dado pelas condições existentes, experiências educativas significativas que negam o instituído, exprimem a diversidade e resgatam sua condição de sujeitos.

2.2. Novos personagens entram na cena universitária: a inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede superior privada

Com a participação do Estado – por meio de isenção de impostos ou da dotação de verbas (subsídios, bolsas de estudo, crédito educativo etc.) – e a partir de um discurso que recomenda a “qualificação” para o mercado de trabalho a todo custo, também no ensino superior há um grande “incentivo” para a absorção – sem garantias de verdadeira formação – de um contingente cada vez maior de alunos, sobretudo nas instituições privadas. Nas palavras de Patto (op. cit.):

---

indústria cultural. Entretanto as duas formas engendram uma consciência repleta de similaridades, na medida em que tanto os “poderosos” (para quem a cultura é fim em si mesma) quanto os “impotentes” (para quem a cultura é adaptação) têm negado “os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva” (1996, p. 394).

O que Bourdieu localiza em liceus e cursos superiores franceses, no Brasil acontece sobretudo na escola elementar: aqui os excluídos que permanecem na Escola ('os excluídos do interior', segundo expressão usada por Bourdieu) encontram-se, na maior parte, no primeiro grau, embora não se possa negar que as ilusões de inclusão também venham atingindo um contingente crescente de jovens pobres que conseguem ingressar em alguma modalidade de ensino secundário (em geral, os precários cursos noturnos da rede pública) ou mesmo de ensino superior (as muitas e péssimas faculdades particulares que proliferam no país facilitam o ingresso de candidatos que não têm chance nos exames de seleção mais rigorosos e fornecem diplomas de pouco ou nenhum valor no mercado de trabalho) (p. 193).

Dessa forma, antes praticamente excluídos dos graus mais elevados de escolaridade, hoje um número crescente (mas proporcionalmente ainda muito reduzido) de indivíduos das classes populares avança os degraus escolares, por vezes até o ensino superior. Pouco tempo após ingressarem na sonhada faculdade, portadores da esperança familiar de um futuro melhor, os novos universitários descobrem, estupefatos, que a escola que frequentaram não lhes proporcionou os conhecimentos necessários para acompanharem os cursos, mesmo aqueles “nivelados por baixo” de algumas faculdades privadas. Os alunos relatam ainda as humilhações sofridas na via-crúcis pela obtenção de bolsas²² e um número considerável vê-se impedido de prosseguir os estudos. Repetem-se as experiências de Claire, Muriel e Nadine, em país e modalidade de ensino diferentes. É o que acontece com a aluna de licenciatura que, em cinco anos, saiu de uma 5ª série do Ensino Fundamental e chegou ao 3º ano de uma faculdade, como relatado no capítulo introdutório deste trabalho. É também o que acontece com Janete, estudante do curso de Matemática de uma faculdade privada, por nós entrevistada em outra ocasião²³. Em seu depoimento, Janete repete 51 vezes os termos “difícil” e “dificuldade” ao falar de sua experiência como aluna daquele curso. Dificuldade que não se encerra no conteúdo de seu curso, mas também no custeio das mensalidades e exiguidade do tempo que lhe sobra para os estudos. Janete sente-se sobrecarregada ao tentar conciliar trabalho, estudo e tarefas domésticas: O “curso é puxado”, o “conteúdo é difícil” e há ainda a

---

²² Na revista *Caros Amigos* de agosto de 2004, a escritora e jornalista Marilene Felinto transcreve diversos depoimentos de alunos de faculdades privadas que relatam dificuldades e cenas de humilhação na tentativa da obtenção de bolsas de estudo.

²³ Kalmus et al. *Um curso de Matemática na perspectiva dos alunos*, 2005.

“dificuldade da vida da gente”, “a correria no trabalho”, sobretudo para quem “é mãe, é dona de casa”. É preciso “rebolar”, “abrir mão de um monte de coisas”, do tempo dedicado aos filhos, à mãe e a si própria. Sem tempo para estudar e com uma precária formação prévia, Janete sente-se “para trás” e acaba passando pela “horrível experiência de reprovar”. Ela enfrenta as dificuldades sobretudo graças à solidariedade dos colegas, que a auxiliam no aprendizado dos conteúdos; sente-se assim gratificada e sua vida estudantil ganha novo importante significado: além do significado para o futuro, na promessa da vida melhor que o diploma supostamente proporcionaria, a aluna surpreende-se com um significado no presente, que se faz no campo da sociabilidade. No entanto, isso não é suficiente para impedir que o processo de exclusão branda de Janete ganhe contornos mais nítidos: sua vida universitária tem a duração de apenas três semestres, ao final dos quais engrossa as estatísticas de evasão, que resultavam numa cifra de 44,6% para os alunos da rede privada, no ano de 2007²⁴. Leher (2003) aponta as dificuldades financeiras como motivo fundamental para tamanha evasão, que se configura mesmo havendo apoio da família:

Em todos os recantos, famílias se desdobram para arcar com os pesados custos da ‘faculdade’. Para muitos, o sacrifício, mesmo que venha a afetar a sobrevivência, vale à pena, visto que o estudante é o primeiro da família a alcançar o nível superior. Mas o limite do humano obriga um imenso contingente a se desfazer dos sonhos. Entre a sobrevivência biológica e o prosseguimento dos estudos, a realidade é cruel: sem moradia, abrigo, alimento, vestuário mínimo e transporte, o sonho não tem espaço. Por isso, grosso modo, somente chegam ao final dos cursos pagos os segmentos de médios para cima. O crescimento do número de concluintes no período 1980-1993 foi de apenas 7% e, no período de 1995-1998, de 22%, a despeito do crescimento do número de matrículas, no último período, ter sido superior a 70% (p.83).

O relato de Janete nos permite levantar a hipótese de que mesmo sendo uma questão importante, a relação entre pobreza e exclusão do estudante da vida universitária não é necessariamente direta. É verdade que os custos para se manter na

---

²⁴ Entre 2002 e 2007 as taxas de evasão da rede superior privada ficaram em torno de 45%, consideravelmente superiores aos cerca de 30% das instituições federais e dos 4 a 36% das instituições estaduais no mesmo período. Fonte: MEC/Inep, *Censo da Educação Superior de 2007 - Resumo Técnico*.

faculdade são bastante elevados, mesmo para aqueles que possuem bolsa de estudos. Há que se arcar com gastos relativos a transporte, alimentação, saídas a campo, livros, fotocópias, impressão de trabalhos acadêmicos, taxas para obtenção de documentos etc. Os alunos mais pobres nem sempre conseguem corresponder às exigências financeiras de sua faculdade. Muitas vezes veem-se na difícil situação em que os valores pagos para manter-se estudando acabam por onerar a família em demasia – o esforço despendido, inclusive financeiro, não é exclusivo do aluno, mas atinge também seus familiares, que veem no estudante a esperança de melhoria de vida e muitas vezes arcam com parte de seus gastos, o que pode desestabilizar o já precário equilíbrio financeiro do grupo. No entanto, ao menos em relação a uma parcela do alunado pobre, podemos indagar se outras condições, tais como a formação prévia precária, a dificuldade em conciliar os estudos com a vida no trabalho e na família, a “descoberta” que se é um mau aluno, revelada pelas más notas, o sofrimento decorrente dessa situação, não acabam por convencer o estudante de que tamanho esforço, inclusive financeiro, não vale a pena. Persuadido de sua incapacidade ou de que o desafio é por demais hercúleo para si e para sua família, faz-se ouvir a voz – que vem sendo proferida desde a estruturação dos sistemas nacionais de ensino – do ideológico discurso meritocrático que afirma “isso não é para mim”; o aluno acaba então, não sem pesar, por interromper os estudos.

Dentre aqueles que conseguem terminar o curso superior, muitos são “beneficiados” pelas políticas de várias instituições privadas que, ao tomarem o ensino como mera mercadoria, utilizam-se de certos mecanismos para não “perder” alunos, prorrogando sua ilusão de êxito. O sofrimento e a revolta os atingem então, na medida em que percebem que os diplomas obtidos são socialmente desqualificados e não necessariamente resultam na efetivação da promessa de emprego e melhoria das condições de vida. Ouvimos reverberar a voz de Malik nas palavras de um estudante do último ano do curso de Psicologia de uma universidade privada paulistana²⁵: o rapaz era estagiário em uma empresa, na seção de recursos humanos. Como tal, participava dos processos de seleção de trabalhadores para aquela organização. Tinha a ordem explícita de “apenas selecionar pessoas com

---

²⁵ Relato proferido em 2005, por ocasião de uma palestra que ministrei no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo

diplomas de universidades públicas ou das PUCs”. Foi com profundo mal-estar que o rapaz descreveu sua situação: ele sabia que não poderia selecionar nenhum de seus colegas, mesmo que os considerasse capacitados para as vagas disponíveis na empresa; pior, sabia que ele mesmo permaneceria ali apenas na condição de estagiário, sem jamais alcançar a almejada posição de “empregado”.

Essas experiências apontam para uma nova configuração no ensino universitário, que passa a ser frequentado por um contingente de “fracassados relativos”, revelando que a propalada democratização do ensino se fez muito mais no campo da aparência.

Ao mesmo tempo, se os processos de exclusão branda não se restringem à educação básica, mas atingem a educação universitária, essa modalidade de ensino porta uma especificidade que é preciso analisar: sua progressiva privatização e mercantilização; é no ensino superior que a retirada da educação do campo dos direitos, com sua inserção na esfera mercantil se faz sentir com maior intensidade.

III. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Todo mundo consome, mas não os mesmos produtos; há mais diplomas, mas não têm o mesmo valor; muitos viajam em férias, mas não para os mesmos lugares etc. Inútil retomar aqui todas essas análises que relativizam o discurso do ecumenismo social. Apóia-se, com certeza, em numerosos quadros estatísticos e curvas de crescimento. Mas cai num impasse quanto ao sentido que as transformações assumem para os atores sociais.

Robert Castel

Existe uma vasta produção acadêmica que analisa a realidade da educação em geral e da educação superior em particular no Brasil. Esta produção tem como foco sobretudo as políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 em sua relação com as transformações no seio do capitalismo que culminaram no chamado modelo neoliberal. De fato, pode-se afirmar que o tema desperta interesse não apenas de pesquisadores isolados, mas constitui uma linha de pesquisa e uma rede de pesquisadores atentos ao progressivo processo de mercantilização da educação superior²⁶. As pesquisas produzidas por esses grupos fornecem elementos para a compreensão dos princípios e repercussões das políticas educacionais no ensino superior; denunciam o caráter ideológico da racionalidade e das doutrinas econômicas que lhes dão sustentação; revelam as novas formas de privatização do ensino; esquadriham as continuidades e rupturas entre as políticas governamentais de educação entre sucessivos governos; apontam o papel desempenhado pelos

---

²⁶ Em sua maioria, tais pesquisadores têm como instituição de origem as Faculdades de Educação de universidades federais e estaduais e organizam-se em grupos interinstitucionais de debate e produção de conhecimento. Entre outros, poderíamos citar o Coletivo de Estudos sobre Política Educacional (congregando pesquisadores de universidades fluminenses) e os Grupos de Trabalho “Política de Educação Superior e Estado” e “Política Educacional” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

movimentos sociais na resistência ao modelo e na construção de projetos alternativos. Tais pesquisadores não se furtam a estabelecer uma crítica severa do modelo em implantação, no sentido de denunciar as transformações em curso que retiram a educação do campo dos direitos para inseri-la, com intensidade jamais vista, no âmbito do mercado.

Essa ampla produção acadêmica traz elementos fundamentais para a compreensão do atual momento por que passa a educação no Brasil e dos fenômenos ali produzidos (como as novas formas de inclusão marginal dos alunos até o nível superior e suas repercussões). Remetemos o leitor a essas obras e, sem qualquer pretensão de esgotar o tema, expomos a seguir uma série de dados relativos à educação superior na última década e alguns elementos constitutivos da política neoliberal e de sua relação com a educação, na medida em que possibilitam uma melhor compreensão da realidade pesquisada.

3.1. O quadro recente da educação superior brasileira: crescimento e privatização

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2007, o Brasil possui aproximadamente 4 milhões 880 mil estudantes de graduação frequentando 2.281 instituições de ensino superior (IES)²⁷. Destas, 183 são universidades (possuem autonomia didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável). Embora representem apenas 8% das instituições, nelas estão matriculados 54% dos alunos. O Brasil possui ainda 120 Centros Universitários (categoria criada pelo governo federal na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso que goza de autonomia didática

---

²⁷ Os dados aqui apresentados, em sua maioria, foram obtidos a partir da análise do *Censo da Educação Superior 2003: Resumo Técnico* e do *Censo da Educação Superior 2007: Resumo Técnico*, publicados pela Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, órgão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC). Os números referem-se à graduação presencial, excluindo-se educação tecnológica e educação à distância.

e administrativa, possui liberdade para criar cursos sem autorização prévia do MEC e está dispensada da produção de pesquisa), que representam 5,3% do total de instituições e 14% das matrículas. As faculdades integradas, faculdades isoladas, escolas e institutos de educação superior somam 1.978 instituições, ou 86,7% do total e possuem 32% das matrículas.

Esses dados refletem o grande crescimento por que passou o setor nos últimos anos. Até 1997, a média de abertura de cursos superiores no país era de 200 por ano. O crescimento passa a ser mais visível a partir de 1999, ano em que foram autorizados novos 745 cursos. A década seguinte verificou uma verdadeira explosão de novos cursos: até 2007, a abertura de cursos nunca foi inferior a mil por ano, sendo que em 2003 e 2004 esse número ultrapassou os 2000. Quando se analisa o crescimento do ensino superior entre 1993 e 2003, observa-se o seguinte quadro: enquanto que em 1993 havia 1 milhão 595 mil alunos matriculados em 5.280 cursos de graduação, em 2003 esse número atingiu as cifras de 3 milhões 887 mil alunos matriculados em 16.453 cursos, ou seja, em dez anos há um aumento de 134% no número de matrículas e de 312% no número de cursos oferecidos. Nos anos subsequentes o crescimento continuou, embora com menor intensidade do que nos primeiros anos do novo século; ao final de 2007 havia 4 milhões 880 mil alunos matriculados em 23.488 cursos²⁸. Mesmo assim, o Brasil permanece como um dos países da América Latina em que o acesso a essa modalidade de ensino é dos mais baixos:

Em que se pese o ritmo acelerado de expansão, sobretudo no setor privado, o que pode indicar uma falta de controle ou ausência de critérios técnicos mais rigorosos, a situação do ensino superior no Brasil, se comparada com vários outros países, no que se refere ao percentual de matrículas em relação à população de 18 a 24 anos, é extremamente preocupante: menos de 15% dos jovens brasileiros frequenta esse nível de ensino, fazendo com que ficássemos à frente apenas da Nicarágua e de Honduras, dentre os países latinos (CATANI e OLIVEIRA, 2003, p. 114).

---

²⁸ Ou seja: em quatro anos há um aumento de 80% no número de matrículas e de 70% no número de cursos. No período de 1993 a 2007, portanto, 3,29 milhões de estudantes ingressaram no ensino superior.

O aumento da população universitária no Brasil vem acompanhado de um marcante processo de privatização do setor. É verdade que a privatização da educação não é um fenômeno novo: desde a Lei da Reforma Universitária de 1968 há uma crescente mercantilização e privatização do sistema de educação superior no país (MANCEBO, 2007). No entanto, esse processo amplia-se enormemente a partir dos anos 1990: ao analisarmos a evolução do número de instituições de ensino superior entre os anos de 1997 e 2007, vemos que houve um aumento de 18% no número de instituições públicas (de 211 para 249), enquanto o número de instituições privadas mais que dobrou (de 900 para 2.032)²⁹. Esse crescimento avassalador da rede privada ocorre sobretudo até o ano de 2003; nos anos seguintes há uma progressiva diminuição em seu ritmo de crescimento, sendo quase nulo em 2007. No entanto, esse declínio não foi acompanhado por queda no crescimento da oferta de vagas ou do número de matrículas, que continuam a aumentar a cada ano, mesmo que num ritmo menor ao do início da década. Muito provavelmente esse quadro deve-se mais à recente prática de fusão ou compra dos estabelecimentos menores por grandes empresas educacionais (inclusive de capital estrangeiro) do que a um real encolhimento da rede privada. O resultado é que a desproporção entre a rede pública e privada mantém-se gritante: dados do Censo da Educação Superior de 2007 mostram que 89% das instituições de ensino superior brasileiras são privadas.

Com relação aos cursos oferecidos, entre os anos de 1996 e 2000 foram abertos 2016 novos cursos superiores no Brasil, a esmagadora maioria em instituições privadas; entre os anos de 2002 e 2007 o salto foi ainda maior: foram abertos 9.089 cursos, totalizando uma oferta de 23.488 cursos de graduação presencial; desses, 16.892 (72%) são ministrados em estabelecimentos privados. Ainda, em 2007 as instituições privadas ofereceram aproximadamente 2 milhões e 500 mil vagas em seus processos seletivos, enquanto nas instituições públicas a oferta foi de aproximadamente 330 mil vagas. Quanto ao número total de matrículas, há um acréscimo de aproximadamente 1 milhão e 400 mil matrículas entre os anos

---

²⁹ Se analisarmos mais detalhadamente a evolução desse quadro, vemos que até o ano de 2000 há inclusive uma diminuição do número de instituições públicas, quando chega a 176 (uma diminuição de 17%). A partir de 2001, há um progressivo aumento do número de instituições públicas, sobretudo federais, que se intensifica nos primeiros anos do governo Lula. Porém, esse aumento é sempre significativamente menor que o das instituições privadas.

de 2002 e 2007, sendo que dessas, aproximadamente 1 milhão e 200 mil (86%) referem-se ao crescimento de matrículas na rede privada. Se, por um lado, tais dados revelam um aumento considerável no contingente de brasileiros que passa a ter acesso ao ensino superior, por outro lado tais dados colocam o Brasil entre os países em que essa modalidade de educação é das mais privadas do mundo³⁰.

A compreensão desse quadro de ampliação e privatização da educação superior só se faz na medida em que analisamos suas determinações políticas e econômicas, ou seja, a adoção pelo Brasil do modelo conhecido por neoliberalismo.

3.2. O neoliberalismo à brasileira

Quando se fala em “neoliberalismo” ou em “políticas neoliberais” há que se tomar cuidado para não incorrer em dois equívocos: o primeiro, de tomá-lo como uma realidade completamente nova, “perversa”, que retira de cena diversas conquistas sociais e produz exclusão de um grande contingente de pessoas, como se anteriormente vivêssemos em uma sociedade harmônica e igualitária. Essa é, sobretudo, a visão do senso comum sobre o neoliberalismo e se faz presente no campo acadêmico mas também no interior de alguns movimentos sociais. o segundo equívoco, a nosso ver, consiste em negar a existência do neoliberalismo em geral – que é compreendido, em larga medida, como simples repetição do capitalismo e, portanto, não traria nenhuma novidade – ou negar a existência do neoliberalismo em países periféricos como o Brasil – pois se o neoliberalismo se caracteriza pelo desmonte do Estado do bem-estar, como falar em um projeto neoliberal num país que não viveu essa realidade? Essa última visão comparece na obra de importantes

---

³⁰ Em 2000 a educação superior brasileira era a mais privatizada da América Latina. Na listagem completa, o país aparecia em sétimo lugar no *ranking* internacional de porcentagem de matrículas no setor privado no ensino superior, enquanto que os Estados Unidos estavam na 20ª posição (TRINDADE, 2001). Dado que o processo de privatização continuou em marcha, é possível afirmar que atualmente são pouquíssimos os países – se é que existem – que possuem uma educação superior mais privada que a brasileira.

intelectuais brasileiros, como José de Souza Martins (1997), que afirma com todas as letras que o caso brasileiro “não é neoliberal”:

Nos países desenvolvidos, como a Inglaterra, o “projeto neoliberal” promove o desmonte do Estado social, o Estado que assimilou e administra os direitos sociais. A tendência é de reduzir essas obrigações ao mínimo. No caso brasileiro, o “projeto”, que está sendo chamado de neoliberal, é um programa de desmonte do Estado clientelista e patrimonialista. Daí as resistências, justamente, dos partidos oligárquicos. É o que o governo define como “modernização do Estado”. Aqui o objetivo tende a ser o de *substituir o favor pelo direito*. E, nesse sentido, substituir o *cliente político submisso e dependente* (sem direitos) pelo *cidadão ativo e reivindicante* (com direitos). A equivocada oposição incondicional a esse programa, pelos partidos de esquerda, cria a esdrúxula situação de uma aliança tácita das esquerdas com as oligarquias. Curiosamente, as esquerdas têm dificuldade para incluir a modernização do Estado em seus programas (...), preferindo insistir em reivindicações sociais que, embora sendo justas, foram, porém, modeladas pelo populismo clientelista e anti-revolucionário (p. 29, nota de rodapé, itálicos do autor).

Por mais que seja pertinente a análise empreendida por Martins em torno do “Estado clientelista e patrimonialista” feita por Martins, e abdicando de promover uma discussão aprofundada numa área do saber que transcende nossa formação, merece reparo a afirmação de que a atual “modernização” (tomada de forma naturalizada) do Estado brasileiro tende a substituir “o favor pelo direito” e “o cliente político submisso e dependente pelo cidadão ativo e reivindicante”, quando sabemos que as atuais políticas resultaram na substituição da ideia de um sujeito de direitos pela ideia de “consumidor” (no campo da educação essa transformação é explícita) e que a criminalização e a violência dirigida aos movimentos sociais não arrefeceram (vide a repressão policial aos “reivindicantes” sem-terra ou professores em greve). A análise de Francisco de Oliveira (1999) opõe-se à de Martins, ao afirmar a existência do neoliberalismo no Brasil e ao analisar suas peculiaridades. O autor, longe de compactuar com a ideia de um “Estado modernizante”, aponta a faceta totalitária do neoliberalismo brasileiro, que resulta na desmoralização dos trabalhadores, dos funcionários públicos e de tudo o que é público, e que tem como resultado a destituição da fala dos sujeitos sociais e a anulação da política. Em suas palavras:

O que a destruição do público opera em relação às classes dominadas (...) é a destruição de sua política, o roubo de sua fala, sua exclusão do discurso reivindicativo e, no limite, sua destruição como classe; seu retrocesso ao estado de mercadoria, que é o objetivo neoliberal (p. 79).

Nosso objetivo de expor elementos do debate sociológico acerca do neoliberalismo e sua apropriação local é apontar a complexidade da questão e indagar as continuidades e rupturas do atual momento do capitalismo e seus significados para as políticas educacionais, levando-se em conta as especificidades do caso brasileiro. É a compreensão desse campo de permanências e transformações que permite a investigação das lógicas atuais de dominação do capital e dos modos pelos quais os sujeitos sociais se constituem nesse quadro, com suas formas de subordinação, estratégias de resistência e possíveis anúncios de transformação.

A origem do chamado “neoliberalismo”, uma forma particular e contemporânea pela qual se atualiza o capitalismo, costuma ser atribuída à crise vivida a partir da década de 1970. No entanto, o nascimento do neoliberalismo enquanto ideia ocorre já no final da primeira metade do século XX, quando um grupo de cientistas políticos e filósofos que se opunham à socialdemocracia e ao *New Deal*, elaborou um projeto político-econômico crítico ao que chamavam de “Estado-Providência” que, na análise do grupo, destruía a liberdade dos cidadãos e a competição geradores de prosperidade (CHAUI, 1999). De qualquer maneira, o modelo neoliberal só viria a se objetivar no início dos anos de 1970, como resposta às baixas taxas de crescimento econômico, às altas taxas inflacionárias e à desaceleração da produtividade (MATOS, 2005), sendo adotado progressivamente até atingir a hegemonia no mundo capitalista.

E como se configura o capitalismo atualmente, que entre outras coisas, determina as transformações sofridas na educação, elemento constituinte de nosso objeto de estudo? De maneira resumida – e um tanto simplificada – poderíamos descrevê-lo a partir das seguintes características: há uma valorização do capital financeiro, em detrimento do trabalho produtivo, “privilegiando a mais abstrata e fetichizada das mercadorias, o dinheiro” (CHAUI, 2001, p. 19); ocorre o fortalecimento do setor de serviços e da terceirização (ao contrário do modelo

fordista que imperava até então, há uma fragmentação e dispersão de todas as etapas da produção, com a compra e venda de serviços em escala mundial); o desemprego se torna estrutural e aumentam os processos de marginalização; o capital se torna transnacional, o que retira dos Estados nacionais a responsabilidade pela regulação da economia, que são substituídos por instituições supranacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (FRIGOTTO, 1995). Nesse modelo, o mercado torna-se o regulador das relações sociais: diferentemente da forma socialdemocrata, em que o Estado era o agente econômico que regulava o mercado e o agente fiscal que, através da tributação, promovia investimento nas políticas de direitos sociais, “agora o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também se tornou estrutural” (CHAUI, 2001, p. 20). Os direitos – inclusive à educação – convertem-se em serviços privados regulados pelo mercado, ou seja, tornam-se uma mercadoria acessível apenas a quem pode pagar por ela.

Ora, mas como se pode falar em modelo alternativo ao Estado do bem-estar num país como o Brasil, que jamais conheceu essa realidade? Como falar em neoliberalismo, em uma sociedade que, segundo Chaui (op. cit.), traz as marcas do colonialismo escravista, da “cultura senhorial”? Uma sociedade em que predomina o espaço privado sobre o público, em que relações sociais se configuram como relações de mando-obediência, traduzidas em relações de “parentesco” (cumplicidade) entre os que se julgam iguais e relações de “favor”, clientela, tutela, cooptação ou opressão entre os que são vistos como desiguais? Ou seja, uma sociedade em que os direitos são tomados ou como privilégio ou como favor? Tais questões remetem à necessidade do pesquisador atentar para as particularidades da realidade brasileira, para as diferentes apropriações, sentidos e significados que ideias, teorias, modelos políticos e econômicos, adquirem no Brasil. E é novamente a Chaui (2001) que recorreremos para melhor compreender como se deu o casamento entre o neoliberalismo e a sociedade brasileira:

Num país como o Brasil, cuja sociedade é autoritária e jamais conheceu o Estado de Bem-Estar (...), o neoliberalismo parece uma aberração, o pós modernismo parece mais uma idéia fora do lugar e, a terceira via, um catecismo para incréus. No entanto,

observando mais de perto, as coisas não são exatamente como parecem. De fato, o neoliberalismo nos cai como uma luva porque afirma idéias e práticas antidemocráticas; o pós modernismo político nos assenta muito bem porque reforça o personalismo e responde adequadamente à forte tradição populista de nossa política; e a terceira via oferece um discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos com as idéias de “terceiro setor” e de “comunidade solidária”, isto é, com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira (p. 34).

Como consequência, vemos em solo brasileiro, entre outras coisas, a adoção de políticas de desmonte do setor público e ampliação do setor privado, supressão de direitos sociais e enfraquecimento dos sindicatos, com graves efeitos para as políticas públicas de saúde, habitação e educação, com repercussões desastrosas, inclusive subjetivas, na vida de milhões.

3.3. Educação superior e política neoliberal

O que há de novo e o que há de repetição nos processos educacionais na atualidade? Dentre os muitos filhos do casamento entre sociedade brasileira e neoliberalismo estão as transformações ocorridas na educação brasileira em geral e na educação superior em particular. Derivadas da absorção das ideias e práticas neoliberais, essas transformações revelam as atualizações que a educação sofre na manutenção de seu caráter segregador: a privatização, a submissão ao mercado dos rumos da pesquisa científica, a ampliação da oferta de vagas com perda de qualidade, a separação entre as universidades “de ponta”, responsáveis pela produção de conhecimento, e os estabelecimentos de ensino que promovem a formação precária de mão-de-obra.

Os organismos internacionais ganham um papel de destaque em relação aos países do Terceiro Mundo, não somente como agentes de crédito e controle (papéis tradicionais do FMI, Banco Mundial e BIRD), mas também na elaboração e difusão

de valores e concepções da agenda neoliberal. Os documentos do Banco Mundial, Organização Mundial de Comércio e UNESCO expressam “recomendações” diretas para a formulação de políticas para a educação superior de muitos países, inclusive o Brasil. Destacamos algumas dessas recomendações e teses presentes nos documentos do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo³¹: **a)** de modo condizente com a máxima neoliberal de “redução dos gastos públicos”, os documentos sugerem investir “os poucos recursos” estatais na educação básica, recomendando a diminuição dos investimentos públicos na educação superior e a diversificação de suas fontes de recursos. O Banco Mundial defende que as fontes de financiamento das universidades públicas provenham da cobrança de matrículas e mensalidades, doações de empresas e associação de ex-alunos, venda de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas, financiamento das pesquisas por entidades privadas; **b)** esse documento também propõe adiferenciação das instituições entre “universidades de pesquisa” (o “modelo humboldiano” de universidade) e as “universidades de ensino”, com a recomendação da expansão desse último tipo, pois ele ajuda “a satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem”³², inclusive com recomendações expressas para a ampliação da educação à distância, modalidade “eficaz, para aumentar, a um custo moderado, o acesso dos grupos desfavorecidos, que em geral estão deficientemente representados entre os estudantes universitários”³³ – ou seja: universidade pobre para pobres; **c)** as diretrizes expõem a tese de que o ensino superior é antes um bem privado do que público. Essa tese aparece em um balanço das reformas efetivadas em diversos países sob orientação do Banco Mundial, que constata a “expansão de matrículas e de IES, cada vez mais diferenciadas; redução dos custos por aluno; orientação e soluções de mercado; diversificação de fontes ou busca de recursos não-estatais”³⁴. O documento conclui que tais reformas foram muito mais orientadas para o mercado do que para a propriedade pública ou para a

---

³¹ Remetemos o leitor para ampla análise dos documentos dos organismos internacionais realizada por Lima (2007) e sistematizada por Sguissardi (2006).

³² WORLD BANK, *Higher education: the lesson of experience* (1994, p. 35, traduzido e citado por LIMA, 2007, p. 66).

³³ Ibidem, p. 36, apud LIMA, op. cit., p. 66.

³⁴ WORLD BANK, *The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms*, 1998, p. 4 apud SGUISSARDI, 2006, p. 1037.

regulação estatal, o que se deve “à crescente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal”³⁵.

Nas palavras de Sguissardi (2006):

Para o Banco, esse nível de ensino não poderia ser tratado como um ‘bem estritamente público’, em razão de suas condições de *competitividade* (oferta limitada), *excluibilidade* (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e *recusa* (não é requerido por todos). Essas características corresponderiam mais a um bem privado do que a um bem público (p. 1038, itálicos do autor).

Soma-se a essas recomendações a inserção da educação nos acordos firmados pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Em 1995 a educação passa a ser concebida como um “serviço” passível de ser comercializado; em 1996 é regulamentada a possibilidade de compra, pelos países periféricos, de pacotes educacionais produzidos em países “desenvolvidos”; em 1998 é firmado um acordo que prevê a internacionalização da educação por meio da criação de sucursais universitárias. Esses acordos colocam a educação na mira de grandes corporações, que veem na possibilidade de venda de produtos educacionais e incorporação de empresas de ensino espalhadas pelo mundo a possibilidade de enorme incremento da lucratividade. Como afirma Mancebo (2007),

A transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo (...). Todavia, a intensificação dos intercâmbios universitários que agora se assiste não é um incremento da internacionalização do saber ou dos intercâmbios culturais e científicos entre universidades e pesquisadores de diversos países do mundo. Trata-se de uma nova transnacionalização, alimentada pela crise do capital deste setor e por sua busca de novos campos de exploração; pela ação dos organismos internacionais que tentam criar as condições necessárias para que este movimento por novos mercados aconteça e pela subserviência de governos à lógica do capital. Portanto, trata-se de uma transnacionalização muito mais vasta que a anterior e, o que é mais importante, baseada em uma lógica primeiramente mercantil (pp. 110-111)

---

³⁵ Idem, *ibidem*.

Além disso, a venda dos produtos pedagógicos e a transnacionalização cumprem um claro papel ideológico ao veicular a alunos de diferentes países a concepção de educação dos países centrais do sistema, resultando em uniformização do conhecimento e disseminação da ideologia dominante.

3.3.1. Educação superior privada no Brasil: faces da mercantilização

Dentro do cenário mundial de reformas educacionais com vistas à adequação ao novo modelo hegemônico, como se comporta o Brasil? Na década de 1990, sob pressão das agências internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC), o ensino superior nacional torna-se alvo de uma “incisiva política oficial de reconfiguração, segundo ótica e racionalidade econômicas ou segundo a lógica e os objetivos do capital” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2000, p. 155). Marca dessa reconfiguração é a acentuação da dimensão mercantil do saber e do ensino, cuja consequência mais visível é um acelerado processo de privatização. Do lado das universidades públicas – enquanto lugares privilegiados de produção de “valiosos produtos”, a ciência e a tecnologia –, a privatização ocorre na medida em que a universidade, na tentativa de contornar a escassez de recursos financeiros, transforma-se em prestadora de serviços privados; o mesmo ocorre com relação aos critérios da distribuição de verbas, que amarram a pesquisa ao mercado, resultando em perda de autonomia e desvalorização da pesquisa fundamental e de longo prazo. Soma-se a isso aceitação dos critérios de “produtividade” e a separação entre pesquisa e docência, que transforma a graduação em “um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário” e a pós-graduação no “funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária” (CHAUI, 2001, p. 38).

A rede superior privada, como já visto, experimenta um crescimento avassalador, parcialmente financiado pelo Estado. Em boa parte de suas instituições, a adesão ao caráter mercantil da educação é absoluta: os alunos são “consumidores”; os reitores e diretores são “gestores” ou “a administração”; o ensino, o “produto

oferecido”; eventuais conflitos entre alunos e instituição devem ser solucionados nos órgãos de defesa do consumidor. Não faltam, inclusive, tentativas de obtenção de certificações relativas ao processo produtivo, como a ISO 9000³⁶, que trariam um “fator de diferenciação” para a empresa educativa no concorrido mercado. Longe de expressar uma “ideia fora do lugar”, a concepção da educação como mercadoria perpassa os documentos do Banco Mundial, sobretudo em suas recomendações dirigidas a países da África e América Latina (Cf. MATOS, 2005; TRINDADE, 2001, LIMA, 2007), e integra os acordos comerciais firmados na Organização Mundial do Comércio, que incluem a educação no setor de serviços (Cf. SILVA JR. e LIMA, 2003) e orienta as ações do Ministério da Educação.

As reformas são gradualmente implantadas, e tomam corpo durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Podem ser compreendidas dentro de um contexto maior, caracterizado pela inserção subalterna do país na economia global e pela permanência ou agravamento da desigualdade social. As reformas não se restringem ao campo educacional e partilham dos pressupostos de diminuição do papel do Estado – considerado um gestor lento, ineficiente, pouco capacitado, perdulário – , de diminuição do déficit público, reconfiguração das esferas pública e privada e flexibilização das relações de trabalho. As recomendações redigidas nos documentos sobre educação superior do Banco Mundial tornam-se presentes, de forma explícita ou implícita, nas políticas para a educação superior. Marca do período é a identificação da educação como um “serviço público não-estatal”, ou seja, a concepção da educação como um impreciso bem público que pode ser oferecido tanto pelo Estado quanto por empresas privadas. Nessa perspectiva, justifica-se a desresponsabilização do Estado para com a educação superior, traduzida pela redução de verbas e, ao mesmo tempo, pelo estímulo ao seu empresariamento, através da facilitação da enorme expansão da rede privada, garantindo-se a aparência de democratização do ensino. A cargo do Estado ficaria apenas a avaliação dessas instituições. Além disso, acatam-se as recomendações de diversificação das fontes de financiamento para as universidades públicas, que deveriam ser geridas nos moldes empresariais (criação de fundações, financiamento

---

³⁶ Foi o que aconteceu em uma das instituições privadas nas quais trabalhei como docente no final da década de 1990.

de pesquisas por empresas privadas, vendas de serviços de consultoria etc.), de diversificação de instituições (com ênfase na criação de estabelecimentos “de ensino”) e de cursos.

Não há pois, nesse período, uma política estatal *stricto sensu* na direção da inserção de estudantes das camadas populares no ensino superior. Se isso ocorre é, em grande medida, devido à ampliação da oferta de vagas na rede privada. A entrada dos alunos pobres é decidida pelas próprias instituições, que vem nessa camada da população um novo nicho de mercado. Oferecem-se cursos de baixa mensalidade e ensino de baixo custo. A política de bolsas de estudo é, em geral, decidida pelas próprias instituições, salvo a ocorrência de políticas públicas isoladas e de alcance limitado³⁷. Mesmo assim, a entrada de um grande contingente de novos alunos no ensino superior é propalada como um grande passo do governo na direção da democratização do ensino.

A política para a educação superior no governo Lula (a partir de 2003) não rompe com o modelo implantado no governo anterior. Parece haver mais continuidades do que descontinuidades das políticas neoliberais de um governo que se diz “democrático e popular”. Apesar do discurso do Ministério da Educação que reafirma o caráter público da educação e critica a visão mercantilista do ensino, é notável a subordinação das políticas sociais às exigências do mercado (MATOS, 2005). Se, por um lado, o governo Lula se manifestou contrário à regulamentação da educação superior como um serviço educacional no âmbito do Acordo Geral do Comércio e Serviços (AGCS), da OMC, por outro lado permitiu a participação de até 30% de capital estrangeiro nas instituições privadas (SGUISSARDI, 2006) e facultou às instituições a prerrogativa de oferecer 20% de seus cursos por meio da educação à distância (as denominadas “disciplinas semipresenciais”), de maneira a reduzir os custos com salários de professores. É verdade que há um maior investimento de

---

³⁷ Exemplo dessas políticas seria o “Programa Escola da Família”, do governo do estado de São Paulo (gestões Geraldo Alkmin e José Serra), em que alunos provenientes da escola pública obteriam 100% de bolsa em instituições de ensino superior privadas (50% bancadas pelo estado e 50% pela IES) em troca do trabalho, aos fins de semanas, em escolas da rede pública estadual. Longe de partir da concepção da educação como direito, insere-se na lógica do “pagamento” da bolsa de estudos pelo trabalho do estudante, o que resulta em diversos conflitos. Uma de nossos entrevistados fez parte do programa e seu depoimento, analisado adiante, traz diversas marcas de sofrimento produzido por essa experiência.

recursos nessa modalidade de ensino³⁸ e ocorre certa expansão das universidades federais, com a construção de novos *campi*, contratação de docentes, aumento salarial e ampliação da oferta de vagas. Contudo, aprofunda-se o processo de privatização e mercantilização dessa modalidade de ensino, pelo instrumento das parcerias público-privadas (PPP). Permanece a concepção da educação como serviço público não-estatal e, portanto, passível de ser oferecido tanto pelo poder público quanto por empresas privadas. Mas com as PPPs, faculta-se a alocação de verbas públicas para instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, diluindo-se ainda mais as fronteiras entre o público e o privado (LIMA, 2007). Como afirma Mancebo (2007),

A racionalidade que preside essa Lei [das parcerias público-privadas] reside na desobrigação do Estado em relação à prestação de serviços, com a consequente mercantilização destes, devendo-se revelar, ainda, a consideração governamental da suposta superioridade gerencial privada para a condução de qualquer “negócio”. As teses defendidas há muito tempo pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que versam sobre o abandono imediato dos objetivos de universalização dos serviços públicos e a focalização da ação governamental em programas assistenciais, destinados à população mais pobre e miserável, ganham consistência legal com essa legislação que, pela sua extensão, viabiliza a redução do papel do Estado na assistência pública, dá excesso de garantias ao setor privado, incluindo a utilização de recursos públicos por entidades privadas, opondo-se aos interesses públicos e ao princípio constitucional de universalização de alguns serviços como a educação (p. 108).

É esse contexto contraditório que configura os programas governamentais do governo Lula voltados à inserção de estudantes das classes populares no ensino superior, público ou privado. Em relação à universidade pública³⁹, podemos citar, como exemplo dessas políticas, a implantação do sistema de cotas para ingresso nas universidades federais. A política de cotas foi bastante debatida na sociedade, traz as marcas de reivindicações históricas, sobretudo do movimento negro, e ainda encontra forte oposição – mesmo quando os resultados da experiência demonstram que os

---

³⁸ Até 2006 esse “maior investimento” significou a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 (SGUISSARDI, 2006).

³⁹ Não pretendemos nos alongar na análise, dado que nosso objeto de investigação recai sobre o ensino superior privado.

cotistas têm desempenho igual ou superior aos não-cotistas. Outra política voltada ao ensino superior público realizada pelo governo Lula foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”⁴⁰. Em que pese a louvável iniciativa de expansão das universidades federais – em oposição ao processo de esvaziamento da universidade pública observado no governo anterior – o teor do decreto, que prioriza metas, prazos e critérios gerenciais na destinação de verbas⁴¹ – e se cala em relação à formação a ser oferecida – assemelha-se sobremaneira às demais políticas educacionais implantadas na educação básica a partir da década de 1990, que melhoram as estatísticas educacionais mas não garantem uma educação de qualidade, resultando nos processos de exclusão branda de grande parcela do alunado.

Em relação ao setor privado, há um nítido aumento da participação governamental no financiamento das empresas educacionais, por meio do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade Para Todos (ProUni). O ProUni, instituído em 2005, pode ser entendido como a materialização das parcerias público-privadas no âmbito da educação superior. Pelo programa, em troca de benefícios fiscais, estabelecimentos privados destinariam 10% de suas vagas ou 8,5% de sua receita bruta a bolsas de estudo totais ou parciais para alunos pobres egressos de escolas públicas ou de escolas privadas na condição de bolsistas integrais⁴². Nesse sentido, por um lado, o programa pode ser entendido como a consecução de uma política estatal voltada explicitamente para a inserção dos alunos das classes populares no ensino superior privado, mesmo que estes tenham que arcar com outros custos relativos à sua permanência na universidade. Assim, ele responde às pressões populares por ampliação ao acesso a essa modalidade de ensino e recebe

---

⁴⁰ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

⁴¹ Entre eles: “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (...) ao final de cinco anos”; “redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas e aumento das vagas de ingresso, especialmente no período noturno”; “despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação” (idem).

⁴² As bolsas totais são destinadas a alunos com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo por pessoa; as bolsas parciais (de 50%) são destinadas a alunos com renda familiar per capita de até três salários mínimos.

a vestimenta de uma das vitrines do atual governo. Por outro lado, o programa também significa uma ação satisfatória no sentido de recomposição das perdas que o setor empresarial educacional vem enfrentando nos últimos anos. A grande expansão alcançada pelo setor a partir de meados da década de 1990 apresenta sinais de estagnação; a partir da segunda metade da primeira década do século começa-se a falar na existência de uma “crise” que resulta num grande incremento de “vagas ociosas”, em endividamento, falências, “fusões” e compras de pequenas e médias empresas de ensino por grandes corporações educacionais. O ProUni surge então como enorme contribuição financeira para o preenchimento dessas vagas ociosas e para a manutenção do setor. Ainda assim, munidos da concepção de educação como bem público não estatal, a associação das mantenedoras dos estabelecimentos de ensino superior privado, já beneficiada por todo tipo de isenção fiscal, não reluta em demandar verbas do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para continuar a obter os polpudos ganhos que o mercado educacional oferece.

Ao mesmo tempo, a “crise” impõe formas de barateamento ainda maior dos cursos para compensar as perdas financeiras dos últimos anos, como por exemplo, a “flexibilização” do trabalho docente, extinguindo os planos de carreira e sobrecarregando o docente com número excessivo de horas/aula. Além disso, reitera-se a prática de reunir turmas de cursos diferentes em disciplinas “comuns”, resultando em mais demissões de professores e em classes lotadas; implanta-se a educação à distância, resultando igualmente em demissões; diminui-se o número de horas/aula no período da noite para evitar o pagamento do adicional noturno; demitem-se doutores e contratam-se docentes com menor qualificação e salários inferiores; demitem-se docentes “antigos” e contratam-se novos – ou os antigos são recontratados – mais uma vez por salários inferiores; em casos extremos, deixa-se de pagar direitos trabalhistas e salários. O final da década começa a ver pipocar as greves de uma categoria historicamente pouco organizada (salvo raras exceções), como a dos professores da rede superior privada. Vê também a precarização ainda maior da educação oferecida para grande parcela da população.

Dessa forma, se ocorre de fato a entrada de novos personagens na cena universitária, temos de investigar a forma pela qual se efetiva essa inserção. É preciso

saber em quais cursos ingressam os alunos pobres, que formação lhes é oferecida, qual a concepção de educação presente em nas instituições que os acolhem. É preciso descobrir até que ponto a ampliação do contingente de alunos das camadas subalternas no nível superior não resulta apenas em aparência de democratização do ensino.

Faz parte da ideologia liberal afirmar o direito de todos à educação. O pensamento crítico desmonta essa afirmação ideológica ao apontar as lacunas existentes nesse discurso, que não pode dizer, sob pena de ser desmascarado, que as instituições educacionais, enquanto reprodutoras das desigualdades sociais, só poderiam ser seletivas em uma sociedade de classes e que, portanto, o princípio de “educação para todos” não tem como se realizar sob o capitalismo. Assim, a crítica ao discurso ideológico não diz respeito à ideia nele contida (seu caráter verdadeiro), mas ao falseamento promovido na pretensão de sua realização sob o capitalismo.

As formas pelas quais o capitalismo se atualiza transformam o discurso ideológico. Adorno (1978) aponta a emergência de um novo tipo de discurso ideológico, não mais lacunar, mas plenamente falso; um poderoso instrumento de dominação que não pode ser desmontado apenas pela crítica teórica. Em suas palavras:

A crítica ideológica, como confronto da ideologia com sua verdade íntima, só é possível na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote. Assim acontece com as idéias tais como as do liberalismo, individualismo, identidade entre o espírito e a realidade. Entretanto, quem se dispusesse a criticar desta maneira a chamada ideologia do nacional socialismo, acabaria sendo vítima de sua desapontadora ingenuidade. Não só o nível literário de escritores como Hitler e Rosenberg está abaixo de toda crítica, mas a sua trivialidade, sobre a qual é muito fácil triunfar, é sintomática de uma situação que já não se aduz validamente da definição de ideologia como falsa consciência que a si própria basta. (...) A crítica da ideologia totalitária não se reduz a refutar teses que não pretendem, absolutamente, ou que só pretendem como ficções do pensamento, possuir uma autonomia e consistência internas (pp. 191-192).

A formulação adorniana de uma ideologia que prescinde de sua condição de verdade nos parece perspicaz na análise do campo educacional da atualidade. A

educação hoje em dia – principalmente a educação de nível superior – deixou de ser compreendida como um direito. Os conteúdos educacionais desfazem-se na finalidade mercantil das empresas educacionais; a formação transforma-se em produto regido por contrato de consumo; a categoria “estudante”, com toda a sua conotação política, desaparece na pele do “aluno-consumidor”, que individualmente corre atrás do diploma para inserir-se no mundo do trabalho. Essa nova concepção dominante enfraquece as lutas sociais por educação e, ao mesmo tempo, repete e transforma a ideologia meritocrática que acompanha a história dos sistemas de ensino na sociedade capitalista: repete na medida em que, ao integrar a educação na esfera do mercado, transforma-a em possibilidade de consumo dependente do mérito e da capacidade dos consumidores individuais; transforma na medida em que, como afirma Gentili (1998), retira de cena uma das promessas sobre as quais se fundava a sociedade moderna: a dimensão dos direitos sociais (dos quais a educação é parte integrante), que juntamente com os direitos econômicos, civis e políticos definiam a dimensão da cidadania republicana. Mesmo que esses direitos tenham sido historicamente negados à maioria da população, eles constituíram um imaginário social que alimentou as lutas populares que lograram existência no último século. Nas palavras de Gentili:

Esse é um dos *núcleos de sentido* que o neoliberalismo pretende desintegrar: a própria idéia dos direitos sociais e a necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los. A interpretação meritocrática do neo-economicismo baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e a imposição de uma lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se a si mesmos, enquanto proprietários, como consumidores racionais (op. cit., p. 114, *itálicos do autor*).

Não é mais necessário afirmar o direito, mesmo que ele não exista para todos. Estamos imersos em falseamento. O depoimento do proprietário da maior universidade brasileira, de caráter privado, com mais de 110.000 alunos, revela o quão explícita é a realidade; não há necessidade de meias palavras: “Eu estou interessado no Brasil? Não, não estou. Na cidadania? Também não. Na solidariedade? Também não. Eu estou interessado na Estácio de Sá [nome da

empresa educativa]⁴³. Da mesma forma, o que não gera lucro não pode ser da alçada da universidade-empresa. É o caso da pesquisa, uma “inutilidade pomposa” que não “vale nada” e que “as faculdades privadas não fazem porque não querem jogar dinheiro fora”⁴⁴. Como afirma Adorno, “a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente” (1978, p. 193).

A educação e o conhecimento científico, sob o capitalismo, nunca foram independentes dos interesses econômicos. Mas, de modo contraditório, também desempenharam papel fundamental no projeto de autonomia do homem – que, não nos esqueçamos, efetivamente nunca logrou êxito. Hoje, no entanto, a dimensão mercantil da educação, sobretudo a de nível universitário, assume contornos ainda mais nítidos. Na época do reinado das grandes corporações, compram-se empresas educacionais e surgem novas transnacionais universitárias; vendem-se pacotes pedagógicos, livros didáticos, programas de ensino, tecnologia de educação à distância e, de modo mais sutil, diplomas a prazo; Como aponta Santos (2004), o mercado educacional movimenta mais que o dobro dos valores do mercado mundial de automóveis, o que lhe credencia a ser “um dos mais vibrantes mercados do século XXI” (p. 111).

Esse mercado não escapa, evidentemente, do mundo da propaganda. Assim como ocorre nos comerciais de carros, telefones celulares e bancos, também nos anúncios da Faculdade A aparece “gente bonita, sorridente e bem sucedida”. A propaganda é segmentada e também se dirige aos novos extratos das classes empobrecidas que começam a ingressar no mundo universitário, como no *outdoor*, estrategicamente afixado na entrada de um hipermercado de uma cidade da grande São Paulo, com os seguintes dizeres: “Agora você também pode fazer uma faculdade! Mensalidades a partir de R\$ 239,00. Aulas somente aos sábados”⁴⁵. Se o aluno-consumidor não puder se deslocar para obter mais informações, inscrever-se nos processos seletivos e matricular-se no mundo universitário, não há problemas: além da *internet*, os quiosques de uma grande empresa educacional espalhados pelas

---

⁴³ Viana, N. Formados para o mercado: na massificação do ensino, o pior está ao alcance de todos. In *Caros Amigos especial*, n.26. São Paulo: Casa Amarela, dez/1995.

⁴⁴ *Idem, ibidem*.

⁴⁵ Deparamos com esse anúncio em meados de 2008. O valor aqui apresentado é aproximado, não correspondendo exatamente ao publicado na propaganda.

estações de metrô da cidade de São Paulo “facilitam o seu dia-a-dia”. Há ainda estabelecimentos que propagandeiam os “brindes” e “facilidades” – *Ipods*, *MP3 players*, aparelhos de telefone celular, academia de ginástica, babá para os filhos – oferecidos a quem prestar o vestibular, matricular-se nos seus cursos e/ou indicar novos alunos⁴⁶. A multiplicação dos estabelecimentos universitários muda a cena das cidades⁴⁷, que contemplam a proliferação de construções em que se vendem serviços educacionais, instaladas em diversas regiões, na beira de estradas e até no interior de *shopping centers*. No intervalo das aulas, é possível ir às compras. Ou no intervalo das compras, é possível ir às aulas.

Em meio a esse turbilhão, ganha corpo o processo de reificação: os estudantes-consumidores, envoltos em uma pseudo-formação, são, na realidade, meios para fazer circular a mercadoria educação.

Mais uma vez, há que se afirmar que os estabelecimentos de ensino superior, mesmo os privados, não são todos iguais, e mesmo naqueles mais caricaturalmente imersos na realidade mercantil há práticas de negação dessa mesma realidade, que buscam trazer para seu interior o pensamento crítico e a produção de conhecimento. Estudantes e professores não são meros receptáculos das determinações de uma realidade mercantil: eles fazem de seu encontro nas universidades e faculdades um processo vivo de contradições entre a construção possível de sentidos e a submissão aos desígnios de uma realidade marcada pela mercantilização da educação. A própria educação não é mera mercadoria nem mera repetição da ideologia dominante; ela contém em si a possibilidade da auto-reflexão crítica que inclui o anúncio de uma outra possibilidade de educação. Professores, mesmo os que se dividem entre as horas/aula espalhadas em diferentes empresas educacionais, que trabalham sob a ameaça constante da precarização do emprego e do desemprego podem fazer de sua prática educativa a construção de elementos para a negação dessa mesma realidade. Estudantes, mesmo habitantes das faculdades-*shopping centers*, trazem sonhos e experiências de vida que não se resumem à reprodução do discurso da qualificação para o mercado de trabalho ou ao conformismo.

---

⁴⁶ “Faculdade dá celular e babá para atrair aluno”. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 19 de agosto de 2009, p. C1.

⁴⁷ Leher, 2003.

3.4. A luta pela qualificação e pelo emprego em um mundo de desempregados e precarizados

No Brasil, a escolarização sempre teve forte significado simbólico de mobilidade social, mesmo que a realização dessa mobilidade seja reduzida ao mínimo necessário para a manutenção da aparência democrática. Os movimentos populares por educação expressam os anseios dos segmentos excluídos da população e mostram também que “os poucos e às vezes provisórios direitos existentes são produtos de difíceis e anônimas conquistas” (SPOSITO, 1998, p. 72). No entanto, atualmente, as possibilidades de ascensão social oferecidas pelo sistema de ensino são ainda mais reduzidas; o aumento da escolaridade da população não significou melhores condições de absorção no mercado de trabalho, sobretudo entre os jovens. É nessa faixa etária que se concentram as maiores taxas de desemprego e de emprego precarizado (trabalhadores sem carteira assinada e trabalhadores não-remunerados)⁴⁸.

A década de 1990 e o início da década de 2000 são marcadas pelo que Pochmann (2006) descreve como “a mais grave crise de emprego na história do Brasil”, caracterizada pela presença, em larga escala, do desemprego em todos os segmentos sociais, pelo desassalariamento (perda da participação do emprego assalariado no total das ocupações) e precarização do trabalho e pelo processo de eliminação de postos de trabalho. O desemprego adquire feição dramática e não poupa ninguém. Se antes era um fenômeno relativamente homogêneo, atingindo segmentos populacionais específicos (jovens, mulheres, negros, pessoas com pouca qualificação e/ou experiência profissional), no final do milênio passa a “atingir de forma generalizada praticamente todos os segmentos sociais, *inclusive camadas de maior escolaridade*, profissionais com experiência em níveis hierárquicos superiores e em altos escalões de remuneração; (...) não há mais estratos sociais imunes ao desemprego no Brasil” (ibidem, p. 62, *itálicos meus*). Os dados apresentados por

---

⁴⁸ Em 2006, quase a metade do grupo de 18 a 24 anos e cerca de 30% do grupo de 25 a 29 anos são trabalhadores sem carteira assinada ou sem remuneração; neste mesmo ano, enquanto a taxa de desemprego da população adulta de 30 a 59 anos era de 5%, o índice chega a 22,6% entre os jovens de 15 a 17 anos, 16,7% entre 18 e 24 anos e 9,5% entre 25 e 29 anos (CASTRO e AQUINO, *Texto para discussão 1335: Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília, IPEA, abr. 2008).

Pochmann revelam a falácia do discurso que atribui à educação o passaporte para o emprego:

Ao contrário do que prevê a teoria do capital humano, a análise revelou que os mais escolarizados, no Brasil, são os mais penalizados no interior do mercado de trabalho. Em um quadro de estagnação econômica, de reduzido investimento tecnológico e de um aumento da precariedade dos postos de trabalho, com se constata nas últimas duas décadas no Brasil, o avanço dos níveis de escolaridade se mostrou incapaz de potencializar a geração de empregos (p. 66).

Vale dizer: ao contrário do que apregoa o discurso ideológico, mais qualificação não é sinônimo de mais emprego. Entretanto, a análise da questão do (des)emprego dos mais escolarizados pelo viés econômico, como faz Pochmann, é importantíssima, mas incompleta; é preciso levar em conta a ampliação do mercado educacional e os processos de exclusão branda que levam uma nova parcela da população a ter uma escolarização ampliada. Ainda mais quando observamos que o crescimento da taxa de desemprego dos mais escolarizados não é a mesma entre os trabalhadores dos segmentos dominantes e subalternos: enquanto para os “grupos de *renda per capita* média e alta”, com nove anos ou mais de estudos, o aumento do desemprego foi menos acentuado, para as “classes baixas as taxas se mantiveram crescentes à medida que aumenta o nível de escolaridade das pessoas” (Pochmann, 2006, p.66). Em outras palavras, o desemprego não vem aumentando para todos os escolarizados, apenas para o segmento empobrecido, que só recentemente ascendeu a um grau maior de escolarização; são os novos personagens que entraram na cena do ensino superior. Os dados expostos pelo autor dão a medida da desvalorização dos diplomas recebidos pelos estudantes-trabalhadores das classes populares; revelam-se falsos antídotos para o desemprego e para a precarização.

A partir da segunda metade da década de 2000, o desemprego e a informalidade progressivamente recuam no Brasil. Mas os novos ares não garantem respiro a todos: o desemprego atinge mais de sete milhões de pessoas – boa parte

delas jovens – e nada menos que metade da população economicamente ativa permanece na informalidade⁴⁹.

A precarização do trabalho, sobretudo dos jovens e dos mais dos escolarizados não é exclusiva do Brasil. O mundo contemporâneo traz a marca do não-trabalho, do desemprego estrutural. Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostram que quase 1/3 da força de trabalho humana mundial exerce trabalhos parciais, precários, temporários ou encontram-se desempregada. Um desemprego que é cada vez menos contingencial, menos temporário; torna-se condição permanente da vida de tantas pessoas que “perambulam pelo mundo, como Prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver” (ANTUNES, 2005, p. 12). Essa nova configuração faz com que diversos intelectuais, a partir da década de 1980, passem a apontar o fim ou “desaparição do trabalho”⁵⁰ que outrora fora categoria fundamental de análise das relações sociais e de suas formas de reprodução. Antunes, no entanto, rejeita a tese do fim do trabalho e nos convida a enfrentar o desafio de compreender a “nova morfologia ou nova polissemia do trabalho” que, desde Marx, se apresenta como categoria fundamental em sua dimensão contraditória sob o capital: atividade criadora mas também subordinante, humanizadora e também degradante, que liberaliza e escraviza, emancipa e aliena. O autor sustenta que, mesmo passando por uma enorme reestruturação produtiva, em que a tecnologia reduz ao máximo o trabalho vivo ao incrementar com força jamais vista o trabalho morto corporificado no maquinário técnico-científico, o capital não pode simplesmente prescindir do trabalho humano. O trabalho transforma-se, reduz-se, mas não desaparece: “assim como o capital torna ‘supérfluas’ suas mercadorias sem as quais, entretanto, não pode sobreviver, o mesmo capital torna ‘supérflua’ sua mercadoria força de trabalho, sem a qual também não pode sobreviver” (ANTUNES, op. cit., p. 28).

Mas, se o capital não pode eliminar completamente o trabalho vivo do processo de criação de mercadorias, pode destruir ou precarizar enorme parcela dos

---

⁴⁹ BRASIL. IPEA. PNAD 2008: Primeiras análises – demografia, trabalho, previdência. *Comunicado da Presidência n. 31*, de 1º de outubro de 2009.

⁵⁰ Antunes (2005) analisa obras de diversos autores para quem, na nova configuração do capitalismo, o trabalho está em vias de extinção. Como por exemplos poderíamos citar André Gorz, em *Adeus ao proletariado* (1982), Claus Offe, em seu famoso artigo “Trabalho: categoria sociológica chave” (1989) e Jeremy Rifkin, em *O fim dos empregos* (1995).

postos de trabalho, resultando na explosão do desemprego estrutural e na constituição de uma monumental sociedade de descartáveis e de “homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo” (ANTUNES, *op. cit.*, p. 17). O autor ainda critica as análises exageradamente eurocêtricas dos propagadores da tese da desaparecimento do trabalho, que se esquecem do fato de que 2/3 da humanidade que trabalha encontra-se no chamado “Terceiro Mundo”. O trabalho, em sua oposição entre atividade permanente e atividade precária, continua, pois, a desempenhar um papel central na sociedade contemporânea.

Robert Castel, em seu livro *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* (1998), analisa o que denomina “mudanças na sociedade salarial”. Para o autor, o trabalho continua sendo uma categoria central, e a reflexão sobre suas transformações abrange não somente a dimensão econômica do mundo do trabalho, mas também suas implicações no universo identitário, cultural e simbólico; Castel dá especial ênfase aos “efeitos desestabilizadores e dessocializantes” para os que sofrem o flagelo do desemprego e da precarização: desempregados de longa data, jovens sem qualificação ou experiência, imigrantes, trabalhadores temporários, mulheres subempregadas ou sem emprego, trabalhadores de certa idade desatualizados. Para nossa discussão, a obra de Castel é particularmente profícua porque não se restringe à análise apenas dos processos de exclusão, em sua acepção tradicional, ou ao exame da tragédia dos excluídos – porque jamais o são de fato, como já assinalamos –; o autor francês aborda o que acontece com os que permanecem nas “zonas de integração” que, em seu frágil equilíbrio, podem pender para a vulnerabilidade, e o que acontece quando o pêndulo dos vulneráveis direciona-se para a desfiliação (termo que prefere a “exclusão”). Em suas palavras:

A exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade, tomada como um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal-escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas etc. Não existe nenhuma linha divisória clara entre essas situações e aquelas um pouco menos mal aquinhoadas dos

vulneráveis que, por exemplo, ainda trabalham mas poderão ser demitidos no próximo mês, estão confortavelmente alojados mas poderão ser expulsos se não pagarem as prestações [ou o aluguel], estudam conscienciosamente mas sabem que correm o risco de não terminar... Os ‘excluídos’ são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam ‘por um fio’ e que caíram. Mas também existe uma circulação entre essa zona de vulnerabilidade e a da integração, uma desestabilização dos estáveis, dos trabalhadores qualificados que se tornam precários, dos quadros bem considerados que podem ficar desempregados. E do centro que parte a onda de choque que atravessa a estrutura social (p. 569).

Castel faz um longo percurso, que se inicia na Idade Média e adentra a contemporaneidade, inquirindo as rupturas e continuidades das situações de vulnerabilidade. Analisa as transformações e cristalizações do que denomina “sociedade salarial”, a forma relacional por excelência que se estabelece a partir das primeiras décadas do século XX, configurada pela generalização da condição de assalariamento para além da classe operária e da própria mudança de *status* do salário, que passa de uma mera retribuição pontual de uma tarefa para a possibilidade de uma participação mais ampliada na vida social. Essa ampliação se dá através do acesso aos serviços públicos e de proteção social providos por um Estado que o autor denomina Estado *social* (e não Estado-providência ou *Welfare State*) e, sobretudo, através da possibilidade de consumo – mesmo que isso não signifique uma mudança na condição de subordinação:

[Há uma] estratificação mais complexa que a oposição dominantes-dominados que compreende zonas intersequentes através das quais a classe operária vive a participação na subordinação: o consumo (mas de massa), a instrução (mas primária), o lazer (mas popular), a habitação (mas habitação popular) etc. É por isso que tal estrutura de integração é instável (CASTEL, 1998, pp. 416-417).

Ou seja: se, por um lado, é verdade que a sociedade salarial ampliou o acesso da população a bens culturais e serviços e criou uma rede de proteção social, por outro lado isso não significou uma mudança significativa na estrutura de poder vigente. Cabe ao consumo marcar a diferenciação, explicitar as diferentes posições sociais. Isso não se faz unicamente com as mercadorias tradicionais, mas também

com as mercadorias que o Estado social denomina direitos: saúde (mas qual?), educação e cultura (mas qual?), moradia (mas qual?).

A sociedade salarial, que teve seu apogeu em meados da década de 1970, sofre uma profunda transformação decorrente da reviravolta da condição salarial e na conjuntura do emprego. Centrando sua análise na questão do trabalho e nas relações salariais, Castel não aborda diretamente as mudanças no modo de acumulação do capital (por exemplo, a primazia do mercado financeiro) e nem utiliza as denominações “neoliberalismo” ou “globalização da economia” para se referir ao presente momento histórico. Mas não nos parece que suas concepções teóricas e a dos autores que analisam as mudanças do capital em sua versão neoliberal sejam mutuamente excludentes. O autor francês está interessado no que denomina “metamorfose da questão social”: “metamorfose” como “dialética do mesmo e do diferente”, no intuito de “evidenciar as transformações históricas e sublinhar as cristalizações”, indagar o que há de novo e de permanente; “questão social”, como interrogação do enigma da coesão de uma sociedade e o risco de sua fratura. Longe de ser uma reflexão abstraída do homem, Castel busca “o sentido que as transformações assumem para os atores sociais” (p. 462) num modelo econômico que desmantela as políticas sociais, instaura o desemprego estrutural e a permanência na precariedade.

A manifestação mais visível da reviravolta nas relações salariais que tomam corpo a partir dos anos 1980 é o desemprego. Mas a precarização do trabalho é a outra face que não se esconde. Entrar no mercado de trabalho, manter-se empregado, alcançar um trabalho estável: eis o desafio, sobretudo de jovens, mulheres, “velhos” na casa dos quarenta anos, que carregam o carimbo de desqualificados. Lançados na corrida pela eficácia e competitividade, de tudo fazem para atingir “as competências e habilidades” técnicas, sociais, culturais, educacionais exigidas. Sobretudo para jovens e mais velhos, trata-se da corrida do coelho de Alice: estão sempre atrasados; a “formação permanente” pode significar uma “seleção permanente”, que invalida os trabalhadores que estão envelhecendo – obsoletos – e os não suficientemente formados – jamais prontos. “Elevando o nível das qualificações exigidas para a admissão, [a empresa ‘moderna’] desmonetiza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir. Assim, jovens (...) acham-se condenados a vagar de

estágio em estágio ou de um pequeno serviço a outro” (CASTEL, 1998, pp. 519-520) e a ocupar empregos inferiores à sua qualificação⁵¹. Quanto aos menos qualificados, que sorte terão? Excluídos dos empregos que antes estavam aptos a ocupar, fazem das tripas coração para obter maior qualificação, são condenados a aceitar empregos pior remunerados, ou caem nas teias da precarização.

É nesse contexto que são constituídas as políticas educacionais de internalização dos excluídos, que resulta na elevação do grau de formação da população. Elas arrefecem as demandas populares, na medida em que aparentemente qualificam também jovens de famílias despossuídas, mas não resolvem o problema da inserção no mercado de trabalho:

Objetivos como o de levar até o nível do baccalauréat⁵² 80% de uma faixa etária são pseudo-soluções para o problema do emprego. Não há certamente 80% dos empregos, atualmente ou num futuro previsível, que exijam esse nível de qualificação. Corre-se, então, o risco de desembocar, mais do que numa redução do desemprego, numa elevação do nível de qualificação dos desempregados (...). Entendamo-nos bem: é legítimo e até mesmo necessário, do ponto de vista da democracia, atacar os problemas das ‘baixas qualificações (isto é, numa linguagem menos tecnocrática, acabar com o subdesenvolvimento cultural de uma parte da população). Mas é ilusório deduzir daí que os não-empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação no nível de escolaridade. A relação formação-emprego apresenta-se num conteúdo totalmente distinto do início do século [XX]. (...) Hoje, nem todo mundo é qualificado e competente, e a elevação do nível de formação continua sendo um objetivo social. Mas esse imperativo democrático não deve dissimular um problema novo e grave: a possível não-empregabilidade dos qualificados (Ibidem, p. 521).

Aqui nos parece pertinente retomar as ideias de Bourdieu sobre os diplomas de limitado valor econômico e simbólico e integrá-las à análise de Castel. Os

---

⁵¹ Na França de Castel, enquanto em 1973 2/3 dos jovens ocupava postos para os quais havia se qualificado, em 1985 esse índice era de apenas 40%. Muitas empresas passaram “a se precaver contra futuras mudanças tecnológicas contratando jovens superqualificados, inclusive em setores de *status* pouco valorizados” (p. 520). A realidade brasileira é distinta, mas guarda semelhanças. A corrida pelo emprego ganha feição literal. Se a qualificação dos brasileiros é, *grosso modo*, menor que a francesa, não nos sai das retinas as imagens amplamente divulgadas em todos os canais televisivos da fila de cerca de 14 mil pessoas que almejavam um emprego de gari, no Rio de Janeiro, em 2003. Não imaginavam que, além do sol escaldante, tivessem que enfrentar a polícia militar.

⁵² Diploma do sistema educativo francês que sanciona o final dos estudos secundários e permite o acesso ao ensino superior.

detentores desses diplomas não são apenas qualificados desempregados, mas desempregados portadores de uma qualificação-desqualificada.

Castel enfoca a sociedade européia, sobretudo a francesa. Ao tratarmos da realidade brasileira, não podemos simplesmente reproduzir suas ideias, sem atentar para as particularidades que se configuram na periferia do capitalismo. A constituição da sociedade salarial francesa ocorre no contexto do Estado social, em que há ganhos em termos de acesso a direitos e proteção social, realidade que não teve expressão, a não ser de maneira bastante parcial no Brasil, graças às lutas empreendidas pelos movimentos sociais. Se acompanharmos os ditames globais da precarização do trabalho, da terceirização, da perda de direitos, sobressai o fato de que nunca tivemos acesso a uma rede de proteção social como a erguida na França socialdemocrata nem nos livramos da díade direito-favor e da complexa e imbricada relação entre o público e o privado que acompanha a história brasileira. Nem social, nem democracia: haja vista a criminalização dos movimentos sociais e a violência explícita no trato dos pobres e miseráveis – do assassinato recorrente de trabalhadores rurais à violência da polícia e as rampas “anti-mendigo” dos centros urbanos⁵³.

Nesse sentido, vulnerabilidade e desfiliação nos são muito mais familiares e perenes do que para Castel e seus contrterrâneos. Mas talvez, por isso mesmo, não se interponham entre nós como “choque” que resulta em confusão e inação. A vida instalada na precariedade se faz viva através de inúmeras estratégias de sobrevivência; relações de trocas permanentes de bens, serviços, favores, informações e apoio fazem parte de um esquema de constituição de um equilíbrio precário e são fundamentais para enfrentar as épocas de escassez, o desemprego, a vulnerabilidade. A vizinha que traz a notícia de um emprego disponível, o dia de “encher a laje”, em que o trabalho de vários constrói a casa de um, a invenção de novas modalidades de trabalho – ou bico –, as vaquinhas para comprar o que for necessário – de comida a material escolar. Sem uma rede de proteção oficial, as

---

⁵³ Construções em concreto sob viadutos e pontes, com o objetivo de impedir que moradores de rua permaneçam nesses locais. Tornaram-se parte da paisagem urbana da cidade de São Paulo nos últimos anos, e fazem parte de uma série de ações do poder público com a finalidade de expulsar os pobres de suas “áreas valorizadas”.

práticas de solidariedade – não uma solidariedade moral ou religiosa, abstrata, mas uma solidariedade calcada no reconhecimento do outro como um igual, que vive as mesmas agruras da pobreza e a mesma dependência – inventam formas de sobrevivência:

[A solidariedade é] uma prática real e diária de prestar atenção às necessidades dos outros. As pessoas aprendem, ao enfrentar suas dificuldades quotidianas, que não poderiam sobreviver sem essa ajuda mútua. A consciência da pobreza comum a todos, e de uma fronteira muito tênue entre a segurança e a insegurança, gera solidariedade (MELLO, 1992, pp.123-124)

A solidariedade, no entanto, não se efetiva sem os conflitos que a complexidade das relações humanas comporta, nem é isenta de contradições. Também não queremos dizer que as situações de vulnerabilidade e exclusão não tragam consequências drásticas. Além disso, as práticas de solidariedade não são as únicas formas encontradas na tentativa da integração, ainda mais porque não integram o cabedal recomendado pela ideologia dominante, que agora retoma, de maneira contemporânea, a máxima liberal do esforço individual: a chamada “flexibilização” dos direitos relativos ao trabalho opera a “transformação do significado da palavra ‘direitos coletivos’ em ‘responsabilidades individuais’, de modo que não há mais direito ao trabalho mas sim a tarefa individual de cada um de ‘reeducar-se’ para conseguir um lugar no mercado de trabalho, por conta e risco próprio” (PAOLI, 1999, p.15). A desestabilização dos estáveis, – em nosso caso, poderíamos dizer “desestabilização dos *um pouco menos instáveis*” –, a instalação na precariedade e a precarização e o desemprego de que trata Castel, e a ideologia que recomenda a qualificação a qualquer custo para o enfrentamento individual dessas situações de vulnerabilidade configuram um palco para o mercado da qualificação, inclusive em nível universitário.

Em um mundo onde o desemprego é estrutural e a precarização impera, a pressão pela qualificação toma contornos dramáticos. Faz-se necessário um grau cada vez mais elevado de escolarização para o preenchimento de postos de trabalho para os quais até então era suficiente a formação primária. Na mesma medida, a necessidade do “diploma superior”, de preferência acrescido por cursos extras

(línguas, informática etc.) torna-se um imperativo. E, se não realiza a promessa do emprego, o curso universitário ao menos coloca no horizonte a possibilidade dos estudantes tornarem-se estagiários. Se percebem a dificuldade em obter um emprego formal, ao menos almejam o estágio, mais um item da longa lista de pré-requisitos para o sonhado trabalho qualificado. Mas, num mundo de desempregados e precarizados, o próprio estágio se torna uma forma de precarização: cada vez mais permanente, com mais exigências de qualificação. Chegamos ao extremo: o estagiário-qualificado, o estagiário-experiente. É o que revela entrevista realizada por Ortega (2009) com um desempregado portador de dois diplomas universitários:

No meu entender, o que é um estágio? O estágio é você, uma pessoa que está se formando, não tem a experiência, tem o conhecimento: você vai para uma vaga, você tem um salário menor do que os funcionários que executam a mesma função, você vai aprender o trabalho. Ou seja, ela (a empresa) vai te ensinar e por isso vai te remunerar com um salário mais baixo, justamente porque você não tem experiência (...). Acontece que, quando você vai se apresentar pra um estágio, eles já estão pedindo experiência: quanto tempo você tem de experiência nesse trabalho. Isso não existe! É impossível! (p. 133).

Fazer-se qualificado, dizem; fazer uma faculdade, recomendam. No entanto, frequentar um curso universitário demanda disponibilidade de tempo e financeira, o que provoca um impasse e torna a vida uma angustiante contagem de tempo e dinheiro, na tentativa de satisfazer os anseios do mercado e tornar-se empregável. Posto isso, parece pertinente a uma pesquisa que busca, entre outras coisas, compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes das classes subalternas às formas pelas quais se configura sua a passagem pelo ensino superior, atentar para a questão da qualificação.

Ora, o discurso da qualificação é ideológico na medida em que escamoteia o fato de que, sob o atual momento do capitalismo, há uma grande gama de “inimpregráveis”, de, como afirma Forrester (1997), “não subalternos nem reprovados: supérfluos” (p. 16) e de precarizados. E é também ideológico na medida em que transfere a responsabilidade sobre o desemprego para o próprio desempregado (ou mal-empregado), que não seria possuidor das qualificações mínimas necessárias.

O desemprego revela-se hoje um poderoso mercado. Entre outras coisas, abre as portas para uma verdadeira “indústria da qualificação”, compreendida por estabelecimentos que oferecem cursos de graduação, cursos “sequenciais” de curta duração, cursos de extensão, cursos de especialização, cursos de informática, de línguas e assim por diante – aparentemente distintos, unificam-se em seu significado de pseudocultura. Mais do que nunca “a experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 1996, p. 405).

Mas, por mais que o indivíduo obtenha todos os diplomas e certificados que lhes são ofertados no varejo, jamais atingirá a necessária qualificação nem terá a garantia do almejado prestígio. Pois se a sociedade do *status* reduz a formação ao símbolo do mesmo, a progressão da integração de seus membros a ela acaba por reduzir o próprio *status*. A produção dos diplomas sem valor se faz na mesma medida em que se multiplicam os títulos e seus detentores. Em grande parte das faculdades, nos cursos de curta duração, nos cursos à distância, nas especializações de toda ordem, nas “navegações” pela *internet*, não há espaço para a experiência. A chamada “sociedade da informação” é, na verdade, a sociedade da coisificação. Os sujeitos desdobram-se para se abarrotarem de informações, supostamente para alcançarem seus objetivos – *status*, emprego, “qualificação”. E muitas vezes não percebem que são meros suportes para a circulação da mercadoria informação. Os verdadeiros interesses da ampliação da formação educacional, mais que socializar e produzir conhecimento, parecem ligar-se às necessidades do capital.

Em meio a essa realidade, a entrada no curso superior é permeada pelas contradições que a configuram. A grande maioria dos estudantes das classes populares que cursa a graduação é composta de alunos-trabalhadores. Muitas vezes, antes de ingressarem na faculdade, já são trabalhadores e para continuarem a sê-lo, necessitam de um diploma de curso superior. Na universidade, não deixam de ser trabalhadores-estudantes: o estudo é realizado nos intervalos do trabalho, nos finais de semana, no interior de trens e ônibus que levam o trabalhador para a faculdade, na medida que o cansaço o permite. Muitas vezes não há pausa: são os trabalhadores

diurnos que frequentam os cursos noturnos ou os trabalhadores noturnos que engatam o nascer do dia no curso matutino. Mas eles não são apenas estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes; para as empresas educacionais, ocupam também o lugar de consumidores – de aulas, de cursos. Estudantes para uns, trabalhadores para outros, consumidores para outros mais – a posição que ocupam depende da referência. Ao mesmo tempo, que todas essas condições intercambiam-se. E constituem as formas de viver de nossos estudantes-trabalhadores-consumidores.

E essas formas de viver guardam surpresas: se o mundo do trabalho exige o diploma, esse diploma não necessariamente precisa relacionar-se com a ocupação que o estudante exerce em sua jornada laboral, o que abre a brecha para a escolha do curso universitário de acordo com o desejo e não com as imposições do mercado. Por outro lado, também implica que a formação obtida no curso não necessariamente passe a integrar a vida no trabalho. O discurso que afirma a necessidade do estudo para o ingresso e permanência no mercado de trabalho – e que, portanto, concebe a empregabilidade como uma questão de competência individual – não pode esconder que, muitas vezes, o emprego a ser conquistado não requer nada do que foi estudado. Foi o que encontramos em pesquisa realizada sobre as representações de alunos de uma instituição de ensino superior sobre seu curso:

O trabalho exige um diploma, mas um diploma qualquer e não um determinado. Assim, pode-se escolher o curso que mais se aproxime da almejada realização pessoal. Essa contradição perdura nas expectativas de futuro. O aluno precisa de qualquer diploma para permanecer trabalhando. Daí escolhe obter o diploma cujo curso lhe trará satisfação. (...) Mas esse diploma não é garantia de que trabalhará na área de sua formação. Assim, se por um lado o curso (...) e o diploma de nível superior abrem novas perspectivas de atuação profissional, por outro lado o formando pode se ver obrigado a aceitar o fato de que o conhecimento construído no decorrer do curso não será aproveitado no trabalho: *“Porque tem um certo problema também que é onde eu trabalho o funcionário ele é treinado para trabalhar de acordo com o que a empresa exige, então não exige conhecimentos de uma faculdade de Matemática, por exemplo. E isso eu vou usar mais quando eu for - se eu for, né? - pretendo ser transferido para um departamento mais específico. O que pode acontecer também de não ser! Pode ser que eu termine o curso de Matemática e nunca seja professor e*

nunca vá usar porque me transfiro para um departamento que não vá usar. Mas eu não sei o que vai acontecer, se eu vou aceitar isso, se não vou, o que vai acontecer, né? Afinal eu vou querer, a partir do ano que vem, partir para minha área”. (KALMUS et. al., 2005, pp. 39-40).

A fala supracitada mostra que, no centro de uma realidade marcada pelo capitalismo em sua versão neoliberal, os estudantes deparam com um impasse entre diferentes formas de se constituírem como sujeitos no mundo, que são, por vezes, opostas, mas nunca excludentes: “aceitar”, adaptar-se, submeter-se; “não aceitar”, revoltar-se, fazer a crítica, resistir. Como os universitários vivem essa realidade? Como a enfrentam? O que isso significa? Que tipo de integração experimentam? Que sofrimentos vivenciam? O que sua situação particular revela da totalidade? Quais os modos de viver, sentir e pensar desses estudantes?

IV. PASSAGEM PARA O CAMPO

Na construção de nosso percurso de pesquisa, deparamos com uma bibliografia que, dependendo da interpretação, pode resultar numa compreensão um tanto fatalista da situação da educação e, em particular, da educação superior, que aparecem totalmente determinados pelos desígnios do capital. Essa é a direção seguida por muitas das análises, tanto dos documentos dos organismos internacionais e suas “recomendações” para os países periféricos quanto os estudos da própria legislação brasileira e das formas de implantação das políticas educacionais. Essas análises cumprem, entre outras, a função política de denunciar os caminhos pelos quais enveredam as políticas educacionais. Nesse sentido, podem ser entendidas como formas conscientes de resistência a esses caminhos e de subsidiar a construção de novos rumos. No entanto, não podem (mesmo porque não é esse seu objetivo) vislumbrar todas as nuances do significado dessas políticas para aqueles que a vivem cotidianamente. Se, por um lado, a realidade do ensino superior é amplamente determinada pelos interesses econômicos, políticos e sociais, por outro lado, nos estabelecimentos de ensino não ocorre a mera transposição desses interesses: há recriação, transformação ou produção de novas relações sociais (SPOSITO, 2003).

Também têm função de denúncia as obras que centram sua investigação nas formas de subjetivação possíveis neste contexto. Autores que são referência para nossa análise, como Bourdieu e Adorno, centram suas análises na falácia democrática da massificação do ensino e perscrutam seus efeitos na construção de formas de viver dos que adentram no sistema escolar, enfatizando as dimensões da submissão e do conformismo. É assim que Bourdieu afirma a condição dos estudantes que têm sua escolaridade prolongada, os “marginalizados por dentro”, “condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus verdadeiros veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente”. (1997, p. 485). É assim que Adorno vê na massificação do ensino, chamada por ele de “venda em liquidação dos bens culturais”, a própria aniquilação da cultura e a criação de consciências “petrificadas”: para o autor, as condições sociais objetivas do capitalismo tardio fertilizam o que denomina “pseudoformação”; esta, por sua vez,

produz subjetividades impossibilitadas de compreender “o que seria objetivamente possível”, resultando em uma “sensação de não ter que despertar diante do poder do existente”, em conformismo e paralisia (ADORNO, 1996).

O trabalho de campo nos fez indagar as próprias possibilidades compreensivas que nosso referencial teórico oferece, inclusive em seus possíveis limites interpretativos advindos das particularidades da realidade brasileira que escapam a uma análise exclusivamente embasada por teorias formuladas em outras paragens. Resguardando a pertinência e o caráter crítico das ideias desses autores, e contrapondo-nos a uma análise ingênua que ignora a força das relações de dominação, nossa pesquisa procura indagar se não haveria outras formas de constituição do sujeito nessa realidade que não sejam a submissão, o conformismo ou a revolta impotente. Mais uma vez, não se trata de pressupor a existência de posições distintas e inconciliáveis, de imaginar que haveria estudantes “conformados” e “alienados” e outros “resistentes” e “esclarecidos”, mas de indagar as ambiguidades e contradições dos modos de viver dos estudantes das camadas populares imersos na realidade educacional reificadora.

Em *Conformismo e Resistência* (1986), Marilena Chaui, ao discorrer sobre a cultura popular, aponta que as práticas, representações e formas de consciência dos dominados não são mera reprodução das práticas, representações e formas de consciência dominante; suas formas de se constituírem no mundo se fazem num embate em que a cultura dominante é, ao mesmo tempo, aceita, transformada e recusada, interiorizada e negada, reproduzida e afastada, implícita ou explicitamente. A um só tempo os dominados repetem e questionam a própria dominação, mesmo que de forma não totalmente consciente. Nesse sentido, suas representações e discurso caracterizam-se por uma ambiguidade que não implica falta de entendimento ou ignorância: as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias, podem aparentar incoerência mas, na realidade, exprimem “um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambiguidades que não estão na consciência dessa população, mas na realidade em que vivem” (CHAUÍ, 1986, p. 158).

Para o pesquisador, essa ambiguidade nem sempre é de percepção imediata. Para ouvintes e observadores desatentos a fala dos sujeitos das classes populares pode parecer mera repetição da ideologia dominante. Recentemente, por ocasião de mudança de casa, contratei uma empresa de mudanças. Os trabalhadores faziam suas tarefas de modo rápido, deixando-me confusa entre móveis embalados e pilhas de caixas. O trabalho era árduo; para carregar tudo aquilo, nada de correias, polias, carrinhos ou alguma outra invenção humana para facilitar o transporte de objetos pesados: apenas os músculos dos trabalhadores. Vez ou outra uma frase era repetida, sempre dirigida a um colega: “*Tá vendo? Não carregou livros, agora carrega caixas!*”. A frase pode, à primeira vista, ser interpretada como uma repetição do discurso ideológico que afirma que as diferenças sociais são determinadas individualmente, num mundo em que reina a igualdade de oportunidades, mas que são desigualmente aproveitadas (por que “você” não “carregou livros”?); ainda, aponta a aceitação da divisão valorativa entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal. Nesse sentido, poderia ser vista como sinal de conformismo do trabalhador. Mas a frase também apresenta um caráter questionador do mundo, na medida em que, nas entrelinhas, afirma que carregar livros não é dado a todos; ou seja, a promessa de “educação para todos” é falaciosa. Nas palavras de Chauí (1989):

[A representação dos dominados] é extremamente ambígua (...), pois indica consciência de uma exclusão e, ao mesmo tempo, a legitimação da diferença entre os membros da mesma sociedade, com se a representação que o dominante possui de si fosse reproduzida pelo dominado, mas não sem a percepção difusa de que sob a diferença esconde-se, pelo menos, a injustiça (p. 49).

Essa ambiguidade não se restringe ao campo das representações, da fala, mas também abarca as ações. Em *Conformismo e resistência* (1986), Chauí relata pesquisas na área das ciências humanas que atentam para práticas locais e temporariamente determinadas de sujeitos das classes subalternas carregadas de ambiguidade, que justificam o nome do livro. Algumas das pesquisas investigam as formas de contraposição e aceitação da cultura dominante por grupos organizados de trabalhadores com histórico de lutas; outras têm como objeto de estudo ações individuais ou de grupos não organizados, em que a resistência não se faz de forma consciente. Essas ações podem ser entendidas como apropriação de elementos da

cultura dominante e, ao mesmo tempo, de modificação desses mesmos elementos, que ganham sentido original; dessa forma, acabam por produzir um efeito de resistência. O relato, mesmo que resumido, de algumas das passagens de seu livro, parece-nos profícuo para situar, de maneira mais apropriada, a centralidade que damos em nosso trabalho, da questão da ambiguidade e das formas dos sujeitos se constituírem no mundo que pode congrega tanto a ilusão, quanto a resignação quanto a resistência.

No primeiro caso, temos como exemplo o *Dia da Amnésia*, ocorrido na Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa), nos anos 1970. Estávamos em plena ditadura militar e a Cosipa era considerada “zona de segurança nacional”; a greve era proibida, os trabalhadores permaneciam vigiados, sem direito às formas tradicionais de organização e controle do trabalho, já que as informações eram controladas e as relações entre trabalhadores mantidas sob observação constante; o sindicato oficial era considerado *pelego* pelos trabalhadores. Eles construíram então uma forma de comunicação invisível para a vigilância: as portas dos banheiros converteram-se em jornais e boletins informativos, sendo apagados a cada final de turno. Essa forma de comunicação foi usada para a preparação de uma greve que, a rigor, não o era: num determinado dia, todos os operários da Cosipa simplesmente “esqueceram” seu documento de identificação em casa. Com isso, para adentrar a empresa, precisavam passar por um minucioso e demorado processo de identificação. Foram formadas filas de milhares de trabalhadores que aguardavam a liberação para se dirigirem a seus postos de trabalho; como resultado, a produção foi impossibilitada, os turnos interrompidos e, por fim, todas as atividades foram paralisadas, inclusive a dos alto-fornos. Alarmada, a direção da empresa foi obrigada a negociar com os trabalhadores que, perante a lei, não faziam greve. Ao relatar esse caso, Chaui (op. cit.) explicita sua faceta de aceitação ou conformismo e, ao mesmo tempo, de resistência: aceitação pelos operários da ilegalidade da greve e da legislação trabalhista e sindical vigente; resistência contra essa mesma ilegalidade e legislação, ao inventarem uma prática que tornava impossível a aplicação da lei e a repressão. O *Dia da Amnésia* revela as possibilidades de efetivação de ações imprevistas pela classe dominante e pelo Estado, de invenção de formas de comunicação alternativas, a transferência de um

conhecimento teórico-científico (a “amnésia”) para uma prática alheia a seu contexto original e a obtenção do resultado almejado graças a uma astúcia prática (p. 45).

No caso de falas e ações ambíguas de indivíduos e grupos não organizados, Chaui, entre outras, apresenta uma pesquisa que trata do “desvirtuamento” dos conjuntos habitacionais feito pelos moradores que, na contramão do planejamento realizado por técnicos e construtores do poder público, individualizam suas moradias pintando-as de cores que “não combinam” com o padrão imposto, transformam as calçadas em jardins e hortas, as salas em quarto, as cozinhas em sala, arrasando a planta original, destinada a receber as “famílias carentes”, mas sem perguntar por suas necessidades. O caráter ambíguo dessa transformação das casas planejadas e padronizadas em uma “festa caótica” está no fato de que “a população não se rebelou contra as ‘casas populares’, porém não as aceitou tais como previstas no plano modernizador. Reinventou a casa. Resistiu” (ib., p. 67). Outro exemplo ilustrativo narrado de forma bem humorada por Chaui remete-nos à pesquisa sobre a fracassada experiência do “Projeto SACP”, um plano de alfabetização de adultos que teve curta existência no sertão do Rio Grande do Norte nos “anos do milagre econômico”. A ordem era alfabetizar os habitantes locais por meio de programas de televisão e rádio transmitidos por satélite, inspirados nas técnicas de motivação da psicologia e na linguagem publicitária, que intercalava quadros sérios e cômicos, para garantir que os alfabetizando se tornassem consumidores fiéis dos programas. Ocorre que, para a população da região, a noção de comicidade não era a mesma que para os habitantes de Palo Alto, Califórnia (para quem o projeto fora primeiramente elaborado) ou para a população de São José dos Campos, São Paulo (onde foi testado no Brasil) e o programa fracassou. Surpreendidos, os “modernizadores” resolveram fazer uma “pesquisa de campo” para saber como adequar o programa ao nível de comicidade e à “baixa inteligência” do local. Mas os pesquisadores não conseguiam avaliar os resultados de tal “pesquisa de campo”, pois ao invés de simplesmente responder aos questionários, as pessoas insistiam em “dizer o que pensavam” e em “emitir opiniões”, fazendo com que as respostas não se ajustassem às perguntas previamente formuladas. Por fim, o programa foi finalmente cancelado, porque, além de todas as dificuldades iniciais, a população local subverteu totalmente seu funcionamento: ela ligava os aparelhos para ver e ouvir outros programas de seu interesse e usava as

rádios locais para transmitir mensagens de uma região para outra. Como consequência, gastava as baterias que alimentavam os aparelhos, tornando-os indisponíveis no momento da transmissão dos programas do SACI. A população do sertão do Rio Grande do Norte não recusou a oferta de escolarização (que é muito valorizada), mas a forma de educação que lhe foi imposta pelo Estado; não recusou o projeto, não se opôs abertamente a ele nem propôs outro para substituí-lo; simplesmente não deu ao Estado o que ele pedia: apoio, adesão, cooperação; não recusou a “modernidade”: usufruiu dos equipamentos tecnológicos do projeto integrando-os em seu próprio lazer, “mas determinou, por sua própria conta, o que desejava ver e ouvir” (p. 66). Esse pode ser entendido como um caso exemplar de resistência popular.

O relato e análise dessas pesquisas ampliam o próprio sentido do termo “resistência”, que ganha contornos de imprevisibilidade. “Resistência que tanto pode ser difusa – como na irreverência do humor anônimo que percorre as ruas, nos ditos populares, nos grafites espalhados pelos muros das cidades – quanto localizada em ações coletivas ou grupais”. Compreende tanto as ações deliberadas para tal fim, como também as “práticas dotadas de uma lógica que as transforma em atos de resistência” (Chauí, 1986, p. 63).

Nossa pesquisa procura inserir-se nessa tradição investigativa. Mesmo que nosso objeto de estudo não sejam as manifestações da cultura popular e nem dirijamos nossa investigação a grupos sociais organizados, a reflexão sobre a cultura popular e suas manifestações carregadas de ambiguidade parecem-nos extremamente relevantes para subsidiar a compreensão das falas e histórias de vida de estudantes universitários das camadas populares. É possível que, em nosso caso, o caráter ambíguo e os atos de resistência (tanto intencionais quanto não totalmente conscientes) sejam ainda mais sutis do que em populações atingidas por processos de exclusão social mais explícitos, como os moradores dos conjuntos habitacionais, os habitantes sertão do Rio Grande do Norte e os operários das pesquisas retomadas por Chauí. Mas não nos esqueçamos de que entre os estudantes que adentraram recentemente as universidades encontram-se também moradores de conjuntos habitacionais, ex-habitantes do sertão nordestino e operários, além de outros trabalhadores com empregos mal-remunerados ou precarizados, como os de

atendente de *telemarketing*, porteiro de prédio, balconistas etc. Por outro lado, o fato de serem estudantes universitários lhes confere um *status* maior de integração, mesmo que essa seja uma integração marginal, que resulta num processo de exclusão mais sutil, como já discutimos. Assim é possível que essa condição de “integração/exclusão” signifique modos específicos de viver o conformismo e a resistência.

Em termos da construção teórico-metodológica, essas reflexões indicam a necessidade de privilegiarmos formas de investigação que, se por um lado estão atentas ao caráter de submissão às determinações do capital da educação escolar em geral, e do ensino superior privado em particular, por outro lado, ao perquirir as formas de viver dos estudantes, facilitam a percepção e a escuta da ambiguidade. As análises dos documentos oficiais exprimem com clareza o aprisionamento do ensino superior pela lógica neoliberal e fundamentam toda interpretação dos significados da escolarização superior para alunos das classes populares, na medida em que enfatizam o caráter relativo da integração desses estudantes. Mas deixam poucas brechas para a percepção das diferentes formas dos sujeitos se constituírem nessa realidade. Assim, parece-nos oportuno retomar a obra de Ezpeleta e Rockwell (1989), sobre a pesquisa do cotidiano escolar. As pesquisadoras mexicanas, baseando-se nas teorias de Gramsci e Agnes Heller, apontam a existência de uma “história documentada” sobre a escola, geralmente escrita a partir do poder estatal, que destaca a existência da homogeneidade da realidade educacional. Nesse sentido, poderíamos dizer que análises críticas da história documentada do ensino superior brasileiro revelam seu caráter mercantil e reificador. Contudo, coexistem com essa história e existência documentada outra história e outra existência, não-documentadas, por meio das quais as instituições educacionais se materializam:

Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (...). A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p.13).

A construção do que as autoras denominam “história não-documentada” permite captar a realidade histórica concreta, a construção de cada estabelecimento de ensino que é, ao mesmo tempo, expressão de um movimento histórico de amplo alcance e uma versão local e particular desse movimento. Essa proposta metodológica tem como cerne a manutenção da tensão entre a totalidade e a particularidade, buscando a trama particular resultante dessa tensão; possibilita a investigação das formas de ser e dos sentidos construídos por sujeitos concretos, que vivem essa realidade.

Embora o conceito de “história não-documentada” e a discussão teórico-metodológica de Ezpeleta e Rockwell nos abram possibilidades de investigação e interpretação, neste trabalho distanciamos-nos das autoras na escolha dos procedimentos de pesquisa: como representantes de uma determinada corrente da chamada pesquisa etnográfica, elas se lançam na observação participante, na longa permanência em campo; em nossa pesquisa, priorizamos o registro de relatos orais, sobretudo na forma de entrevistas semi-estruturadas com estudantes – sem bem que, por vezes, também se apresentem como material de campo depoimentos escritos e observações que fazemos em nosso próprio lugar de trabalho⁵⁴. É verdade que, ao se distanciarem nos procedimentos, as duas abordagens aproximam-se entre si, por romperem ambas com o paradigma positivista de ciência. Não almejamos neutralidade nem do pesquisador nem do conhecimento produzido; compartilhamos com Ezpeleta e Rockwell a intenção de produzir um conhecimento comprometido com o dominado, não *sobre* ele, mas *a partir e junto* dele. De dar-lhe voz. Não se trata de pesquisar alguém, mas de pesquisar *em companhia* de alguém, de *testemunhar* um fenômeno perto daqueles que o vivem profundamente (GONÇALVES FILHO, 2003). Em outras palavras, trata-se da construção de saberes a partir da interlocução, da constituição de sentidos de alteridade em que “há uma espécie de respeito pelo outro que se concretiza no interesse por seus modos de viver, sentir e pensar, sem cobrar que ele seja o que não é” (SCHMIDT, 2006, p. 17).

Nossas entrevistas, seguindo as sugestões de Ecléa Bosi (2003), foram construídas como uma mescla entre os procedimentos de história de vida e de uma

---

⁵⁴ Uma IES privada na região metropolitana de São Paulo.

pergunta exploratória – “*Conte-me sua experiência como aluno(a) do ensino superior*”. A intenção foi facilitar a construção de narrativas, respeitando os caminhos trilhados pelos depoimentos dos estudantes. Aos poucos, outras indagações eram somadas à pergunta exploratória. Apareciam assuntos direta e indiretamente relacionados ao nosso tema: de um lado, o desejo de estudar, a descoberta de que poderiam cursar uma faculdade – que às vezes não pareciam feitas para eles –, a escolha pelo curso e as dificuldades para cursá-lo, os sentidos que construíam para suas passagens pelo ensino superior; de outro lado, a trajetória escolar, o mundo do trabalho, a vida na pobreza e as formas de enfrentá-la; a história de vida do estudante, de seus pais e avós. A nós cabia facilitar o trabalho da memória do depoente, respeitar o ritmo e a forma das narrativas – algumas lentas e carregadas de tristeza, outras muito rápidas, quase atropelando as palavras e ideias; todas cheias de idas e vindas, reticências, silêncios, lacunas, indagações. Cabia-nos o trabalho de aproximarmos-nos do estudante, tentar compreender seu mundo. Um lento trabalho de percepção do outro: “a visão rápida de alguém é a visão que não deixa narrativas e só apanha caricaturas” (GONÇALVES FILHO, 2003, p. 202). E, quando julgávamos adequado, expúnhamos nossas concepções, debatíamos. Entrevistar não é interpelar, é interrogar e dialogar; “conhecer não é consumir alguém, é pensar com alguém” (idem, p. 200).

Invariavelmente o relato dos estudantes sobre seus caminhos até ingressarem no ensino superior carregava uma série de indagações sobre suas vidas e sobre a vida daqueles que lhes apareciam como iguais. As entrevistas eram relatos na primeira pessoa e, ao mesmo, relatos coletivos – apareciam os moradores do bairro que também começam a almejar o curso universitário, os vizinhos adolescentes que trabalham para o tráfico de drogas, a meninada da escola da periferia que grita por socorro; contemplavam a esperança de que o conhecimento provindo da vida universitária pudesse trazer mudanças em suas vidas e nas vidas dos seus.

Se as narrativas são pessoais e subjetivas, só podem ser compreendidas no bojo da intersubjetividade, na relação entre o narrador e o mundo, nas condições concretas de sua existência. Como afirma Bosi, (*op. cit.*) “depoimentos colhidos, por mais ricos que sejam, não podem tomar o lugar de uma teoria totalizante que elucide estruturas e transformações econômicas, ou que explique um processo social, uma

revolução política” (p. 49). Ao mesmo tempo, a teoria totalizante não pode tomar lugar do sujeito, sua vida, sua história. Ou seja, investigar aspectos da dimensão subjetiva não implica redução subjetivista nem mera ilustração de processos sociais e históricos. O entrevistado é um sujeito no mundo e constitui-se nessa relação. Compreender – e, portanto, analisar – determinados processos (no caso, os de inclusão marginal) e as repercussões subjetivas desses processos implica pensá-los historicamente, buscar as relações de dominação e as determinações materiais do psiquismo e da subjetividade. É um trabalho de constante formulação e reformulação de hipóteses, em que a visão de mundo, o arcabouço teórico e os depoimentos dos sujeitos se interligam na construção de uma interpretação. Além disso, também se interligam pesquisador e depoentes. A entrevista não é fria, efêmera. Nasce de um encontro. O trabalho da memória do depoente tece uma narrativa; o pesquisador mantém viva essa memória.

V. OS ESTUDANTES

É como nadar, nadar e morrer na praia.

Irene e Pedro

Uma investigação baseada em entrevistas – ou em qualquer outro procedimento – junto a pessoas, sobretudo as que carregam histórias de humilhação ou opressão, traz o risco de converter-se em um ato de violência. Para que isso não ocorra, faz-se necessária a construção de uma relação de confiança e respeito pela cultura e valores do entrevistado. Uma das formas de criar condições que diminuam esse risco é entrevistar pessoas conhecidas, situação que enseja uma relação de confiança; uma outra, é entrevistar pessoas às quais o pesquisador é apresentado por um conhecido comum (Bourdieu, 1997). No caso da presente pesquisa, o conhecimento prévio foi construído em sala de aula e nos corredores de uma instituição universitária: os entrevistados eram meus alunos ou ex-alunos. O critério de escolha dos entrevistados foi o seguinte: que fossem bolsistas, matriculados em curso que congregam parcela significativa de estudantes pertencentes às classes populares, como os cursos de licenciatura e Pedagogia. Mas não foram escolhidos ao acaso: um acontecimento, uma frase dita pelo estudante, poderiam constituir o prenúncio do convite para a entrevista. Eram pessoas para quem a vida universitária provocava questionamentos sobre os sentidos de seu próprio percurso, sobre os motivos de suas escolhas, sobre as relações entre seu pertencimento de classe e sua condição de estudante, sobre seu desempenho acadêmico, sobre as perspectivas de futuro. Nesse sentido, eram narradores mas eram também interlocutores para o tema deste trabalho, já que partilhávamos preocupações comuns.

Os entrevistados estudavam em uma das instituições de ensino superior privada em que lecionei, aqui denominada *Faculdade X*. O estabelecimento, localizado na região metropolitana de São Paulo, possui aproximadamente 10.000

alunos⁵⁵, oriundos, em geral, das cidades da região. Inaugurado no final dos anos 1960, experimentou um grande crescimento entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tanto em relação à sua infra-estrutura quanto ao número de alunos e cursos oferecidos – época em que ascendeu à condição de Centro Universitário. Possui, na região, a fama de oferecer um bom ensino, embora seja pouco conhecido fora das cidades que concentram seus estudantes, o que, em parte, desvaloriza os diplomas ali emitidos. Poderíamos caracterizá-lo como uma IES privada “híbrida”: ele guarda as características da pequena empresa familiar que foi na origem, bastante centralizada e hierarquizada e, ao mesmo tempo, começando a investir na “profissionalização gerencial”, supostamente uma necessidade que se impõe devido a seu crescimento e à realidade “dos novos tempos”, em que passa a concorrer com grandes empresas educacionais que se estabelecem nas proximidades e oferecem cursos a preços significativamente mais baixos.

Entre seus estudantes, encontramos três que, após conversas informais, transformaram-se em nossos interlocutores: Irene, Pedro e Marcélia⁵⁶. O tempo de conversa com cada um, o número de encontros e o intervalo entre os encontros foram variados. O encontro anterior era o mote do seguinte: marcava-o apenas depois que houvessem lido a transcrição de sua entrevista precedente. Com Irene encontrei-me quatro vezes, a primeira quando ela cursava o penúltimo ano do curso de Ciências Biológicas e a última quando já estava formada há um ano e meio. Nesse intervalo de tempo, ela se casou, ingressou na “carreira” de professora temporária e vislumbrava a possibilidade de se matricular em um novo curso universitário. Com Pedro foram dois os encontros: o primeiro ao final de seu primeiro semestre do curso de História e o segundo alguns meses depois, quando já integrava as estatísticas de evasão do ensino universitário. Com Marcélia encontrei-me duas vezes. Na primeira, cursava pela segunda vez o segundo semestre de seu curso, reprovada que fora; no último, havia se transferido para um dos *campi* de uma grande empresa universitária.

---

⁵⁵ Dado extraído do sítio da IES.

⁵⁶ Nomes fictícios.

5.1. Irene

Antes que pudesse escolhê-la, foi Irene quem me elegeu como interlocutora. Em 2006, quando cursava o terceiro ano do curso de Ciências Biológicas na *Faculdade X*, fui sua professora. Em outubro daquele ano, Irene entregou-me um contundente relato escrito, intitulado *Desabafo*. Nele discorria sobre sua situação de estudante atrelada ao Programa Escola da Família (PEF), do Governo do Estado de São Paulo. Implementado em 2003, o programa concede a jovens de baixa renda bolsa integral em instituições de ensino superior privado, sendo que o estado arca com metade do valor (limitado a um teto de R\$ 267,00 por mês) e a IES com o restante. Em contrapartida, os jovens trabalham nos finais de semana como “educadores universitários” em escolas estaduais, desenvolvendo “atividades compatíveis com a natureza de seu curso de graduação, e/ou de acordo com as suas habilidades pessoais”⁵⁷. O *Desabafo* de Irene introduziu-a na pesquisa. Pouco tempo depois, em novembro de 2006, realizamos uma primeira entrevista; o encontro seguinte ocorreu em abril de 2007 e o último deu-se em julho de 2009, um ano e meio após a sua formatura⁵⁸.

5.1.1. *No ano que vem faço qualquer coisa, mas eu vou!*

Irene tinha 29 anos na época da primeira entrevista. É negra, mora com a mãe, duas irmãs e um sobrinho, na periferia de um município da Grande São Paulo. Temporã de sete irmãos e tendo a mãe doente, quando criança ficava aos cuidados das irmãs mais velhas. A mãe, nascida em Londrina, no Paraná, estudou até a quarta série. Foi empregada doméstica, mas há muito tempo está afastada do trabalho, por

---

⁵⁷ Fonte: sítio do Programa Escola da Família, da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo.

⁵⁸ A fim de facilitar a leitura do texto, nomeamos o primeiro encontro com Irene de *Desabafo*, as duas primeiras entrevistas, próximas no tempo, de “primeiras entrevistas”, ou “primeiros depoimentos” e o quarto encontro, realizado após a formatura, foi nomeado de “última entrevista”, “último encontro” etc.

problemas de saúde. Irene conta que “desde que nasceu, nunca a viu trabalhar”. O pai de Irene alfabetizou-se pelo antigo MOBREAL⁵⁹. Trabalhava numa fábrica de telhas e caixas d’água de amianto. Como muitos de seus colegas, adoeceu; em 1980 foi afastado do trabalho e, posteriormente, aposentado por invalidez. Faleceu em 1996.

Sendo a caçula e com os irmãos já “ganhando a vida”, foi a primeira da família a conseguir uma formação mais estendida e pode adiar a entrada no mercado de trabalho: até o final do Ensino Médio (1996) não necessitou trabalhar. Foi sempre “a boa aluna” da família, e passou pelos bancos escolares de três escolas estaduais sem maiores problemas: “*Eu tinha fama de inteligente*”. No entanto, o bom desempenho escolar não significou uma condição suficiente para o ingresso no ensino superior logo após o término da educação básica.

Seu primeiro emprego foi na linha de produção da metalúrgica em que já trabalhava uma de suas irmãs; Irene tinha 19 anos e lá permaneceu durante dois anos e oito meses, sem nunca se acostumar com “*o clima de fofoca*” e “*a supervisora querendo oprimir, mandar, obrigar*”. Após quatro meses de desemprego, começou a trabalhar em uma loja de departamentos, dirigindo empilhadeiras. Irene permaneceu nesse trabalho por três anos, que foram seguidos por outros três de desemprego. Nesse período, Irene fez cursos de técnica contábil em uma central de empregos da Força Sindical e de auxiliar de enfermagem, pago pelo dinheiro que economizara no trabalho anterior. Esses cursos, no entanto, não concretizaram a promessa de um emprego melhor, com maiores ganhos.

Irene participa ativamente do mercado da qualificação: antes desses cursos, já aprendera datilografia e informática, na época em que cursava o ensino médio, e frequentou um curso de espanhol, quando de seu primeiro período de desemprego. Afirma que não teve especial apreço por nenhum deles, mas pensava que poderiam ajudar a arrumar um emprego com um salário melhor, para poder pagar a faculdade. Além disso, diz que eram bons para “*ocupar a mente*”.

O período de desemprego só termina em 2004, pouco tempo depois que ingressou no ensino superior. Depois de ter realizado tantos cursos e já universitária, o emprego a que Irene teve acesso foi o de atendente de *telemarketing*; trabalhava

---

⁵⁹ Movimento Brasileiro de Alfabetização.

das 20h às 2h, recebendo o salário mensal de R\$ 370,00. Mesmo assim, para quem vem “da produção” ou realiza atividades braçais, o trabalho com *telemarketing* foi comemorado como uma ascensão na carreira: “*não tem nem comparação: ficar carregando peso, fazendo aquela coisa chata todos os dias. Agora eu fico sentadinha, trabalhando num lugar limpinho*”. No entanto, é nesse trabalho que Irene adoece; na época das primeiras entrevistas, encontrava-se afastada por tendinite e bursite. Aos poucos, a sobrecarga de trabalho, a agressividade dos “clientes” e supervisores, o baixo salário, as dores nos membros e a experiência do afastamento do trabalho – com passagens esporádicas e sofridas pela perícia médica – fazem com que Irene não mais queira retornar ao antigo posto:

Eu não quero voltar para aquele emprego de telemarketing, não quero! (...). O salário não motiva, o ambiente é ruim, são seis horas com pessoas te xingando e outra [o supervisor] gritando atrás de você. Não vale à pena, pelo grau de estresse que a gente passa, sendo xingada, sendo que eu não fiz nada para a pessoa (...). Quando eu entrei, para mim era a melhor coisa, porque eu nunca tinha trabalhado naquilo. Depois comecei a ver o outro lado. São seis horas de trabalho; são cinco minutos para você ir ao banheiro, 15 para você tomar um chá, alguma coisa, e já volta a trabalhar. No começo, quando as pessoas xingavam, até achava divertido, não estava nem aí. Passa o mês, o supervisor já começa a falar... Desanima um pouquinho. No final, o salário de R\$ 370,00. Passa outro mês, vai acumulando o cansaço, passa outro. É muito esforço para pouco ganho.

Irene afirma que sempre almejou fazer uma faculdade; para ela, o ensino superior abriria a possibilidade de ascensão social; imaginava então que por meio do estudo poderia “*arrumar um emprego melhor*”, “*vender sua mão-de-obra por um preço melhor*”. Mas esse sonho parecia-lhe de difícil realização. Seu desejo era estudar Veterinária ou Fisioterapia, o que se revelou impossível, devido ao custo elevado desses cursos. Foi um amigo de infância – o primeiro de seu meio a ingressar no ensino superior – quem, no natal de 2003, lhe revelou que para os de sua classe social, “o jeito é fazer o que dá” e não o que se deseja:

Tenho um vizinho que mora pegado à minha casa, eu estudei com ele na primeira série. Ele casou com uma colega minha. A gente ficou conversando, e ele me falou: “Eu estou no terceiro ano, estou terminado Administração [de Empresas]”. A gente ficou conversando e eu contei que já tinha prestado Fisioterapia, mas

não cursei, porque era muito caro. Naquele tempo, tinha que pagar 1.100 reais, logo de início; aí não ia dar. Aí ele me disse: “Mas você vai escolher justo o curso mais caro!”. Aquilo ficou martelando na minha cabeça. Eu pensei: “nossa, tenho a mesma idade que ele, vivi as mesmas coisa que ele, a gente brincava na rua juntos. E ele já casou, tem um futuro promissor, e eu estou estacionada”. Fiquei achando que eu estava meio... como se fosse um cavalo, só olhava para uma coisa, era só aquilo que eu queria.

Irene então decide que “*no ano que vem eu faço qualquer coisa, mas eu vou!*”. O desejo de cursar Veterinária não desaparece, mas é adiado para um futuro incerto. Pensava que poderia “*fazer um outro curso e, através daquele curso, poderia futuramente fazer aquilo que queria*”. Foi então que surgiu a oportunidade: em 2004, aos 27 anos, ingressa, por meio do Programa Escola da Família, no curso de Ciências Biológicas da *Faculdade X*.

O mesmo que se passara com Irene em relação a seu amigo de infância – descobrir que podia cursar uma faculdade, desde que fizesse a escolha adequada para os de sua classe social – acontece com seus familiares. Irene foi a primeira da família a ingressar no ensino superior. “Abriu o caminho”:

Foi depois que eu entrei na faculdade que eles descobriram que também conseguem. Aí minha irmã prestou vestibular. Ela faz na Y. Está fazendo Economia. Meu sobrinho também está fazendo faculdade. Mas foi depois que eu entrei que eles viram. Agora todos eles, meus primos, meus sobrinhos, começam a almejar.

Em relação a seus vizinhos, ocorreu o mesmo. A notícia de seu ingresso na vida universitária se espalha rapidamente. O acontecimento parece comprovar a ideia de que “o sonho é possível”, que o caminho inexorável da repetição da experiência da interrupção precoce dos estudos de seus antepassados e dos indivíduos de sua classe social, de “não ser ninguém”, pode ser invertido:

Até na comunidade tá diferente, eles passam a te olhar de forma diferente. Isso que aconteceu em casa, que eles descobriram que também poderiam traçar o mesmo caminho que eu, aconteceu também pela vizinhança. Porque eu acho que eles falavam: ‘ – A Irene nunca vai ser nada; vai ser igual aos outros, vai parar’. Só que, a partir do momento em que eu entrei na faculdade, vem sempre um vizinho e pergunta como que é, como faz. Aí no outro ano ele já presta o vestibular.

No entanto, o projeto de “tornar-se alguém” por meio do ensino superior não se faz sem percalços. No caso de Irene, estes adquirem um nome bastante específico: Programa Escola da Família (PEF), o objeto de seu *Desabafo*. A inserção da estudante no programa foi um dos temas centrais de sua narrativa, imprimindo marcas importantes de sua passagem pelo ensino superior. Nas primeiras entrevistas, sua voz baixa e pausada deixava transparecer um bocado de tristeza. Se, por um lado, foi o PEF que lhe permitiu o ingresso na universidade – numa turma formada exclusivamente por alunos atrelados ao programa – por outro lado, o programa representou para Irene uma experiência repleta de dissabores.

5.1.2. *Presente de grego*

Embora implique excesso de trabalho e a redução do tempo dedicado ao estudo – já que a maioria dos estudantes, além de cursarem o ensino superior e participarem das atividades do Programa Escola da Família aos finais de semana, ainda trabalham para conseguir o próprio sustento – o ingresso no programa é, em geral, bastante comemorado pelos bolsistas, que nele vislumbram a possibilidade de realizar o sonho de “fazer uma faculdade”. Em geral, quando do ingresso no programa, também têm apreço pelas atividades na escola, onde poderiam colocar em prática os conhecimentos construídos em seu curso universitário e também integrar-se à comunidade escolar.

Ocorre que, na implantação local do programa, a bolsa muitas vezes é entendida por parcela de seus proponentes e participantes (sobretudo supervisores e educadores profissionais, responsáveis pelo contato direto com os universitários em cada escola) não como um direito ao estudo, mas como favor prestado pelo Estado ao estudante. Dessa forma, muitos universitários, que se descobrem o mais baixo grau na hierarquia do programa – ou, como dizem, são a base da “pirâmide da escola” – tornam-se eternos devedores do “favor” prestado pelo Estado e passam a ser alvo das

mais diversas cobranças, sem jamais conseguir inteiramente satisfazê-las inteiramente. Assim, a boa nova rapidamente se revela aos olhos de Irene e aos de vários de seus colegas como “um presente de grego”, já que “a ‘sorte’ de ganhar uma bolsa de estudos transforma-se num grande azar, “causando um tormento em nossas vidas”. Seu relato é bastante expressivo quanto ao caráter de “castigo” assumido pelo programa: “O estudante diz: – ‘Estou feliz, ganhei uma bolsa de estudos!’”. A D.E⁶⁰. diz: ‘Ganhou, muito bem! Ah, ah, ah, você não sabe o que lhe espera! Seus finais de semana serão tenebrosos’”.

Segundo seu *Desabafo*, o trabalho nas escolas, que poderia ser extremamente enriquecedor, logo se transforma em pesado fardo, pela falta das condições necessárias para os educadores universitários desenvolverem um trabalho que faça sentido para eles e para os usuários da escola durante os finais de semana: não há projeto coletivo, não há materiais disponíveis; a ordem é juntar o maior número de pessoas nas escolas aos finais de semana, para mostrar “o sucesso” do programa:

[No começo] esses projetos que eles cobravam eram relacionados à disciplina que a gente estuda. Mas na escola não tinha nenhum material para trabalhar com a disciplina. O máximo que eu poderia fazer era dar aula de reforço para alguém que tivesse dúvidas em Ciências ou Biologia. Eu quis fazer uma semana temática de Biologia, queria levar meu insetário. Tinha uma lupa na escola, mas essa lupa desapareceu, ninguém sabe onde foi parar. Eu perguntei para a coordenadora e ela disse que não sabia, ninguém sabia, ninguém tinha visto. Me falaram: “não é legal, o pessoal não vem”.

Os projetos do Escola da Família só são bem aceitos se têm de 50 a 80 pessoas. No seu projeto! Se eu vou dar um reforço de Biologia, tem que ter na classe pelo menos 50 pessoas. É difícil isso, porque o pessoal não quer; o que eles querem é dançar, jogar bola. Os alunos já estão ocupados durante a semana, estudando. No final de semana eles querem se divertir.

Irene então, assim como grande parte dos bolsistas, engaja-se então em outras atividades na escola, que em pouco ou nada se relacionam com seu processo de formação universitária: confecciona peças de artesanato, faz pão, toca flauta, mede a pressão dos idosos da região, maquia as meninas. Mas tais projetos são

---

⁶⁰ Diretoria de Ensino.

sucessivamente interrompidos. Falta de material, e os custos devem ser bancados pelo bolsista:

Eu fazia bonecas. Só que faltava o material. Eu pedi o material e falaram que não dava (...). Então o projeto ficou parado. Falavam: “Por que você não dá andamento no seu projeto?” E eu: “Não vou comprar lã para ninguém!” (...) É assim: quando a gente quer dar andamento numa coisa, ou a gente compra, a gente faz, ou não dá.

Há também projetos propostos pela própria escola; alguns deles parecem atender mais a interesses de empresas privadas – em plena escola pública. Irene passou por uma “capacitação no eixo saúde e beleza”, realizado por uma empresa de cosméticos, com vistas a implantar, nos finais de semana, o “spa na escola”, em que “devia ensinar as adolescentes a se maquiar, a cuidar da pele, ginástica facial, fazer massagem”. Indagada quanto ao caráter educativo desses projetos, Irene não titubeia: “Acho que nenhum. (...) A ideia que o governo tinha era outra, mas o que implantaram é totalmente diferente. Como veículo educativo, acho que tem apenas uns dez por cento”. Aos poucos, ela toma consciência de que as atividades desenvolvidas nos finais de semana distanciam-se daquelas “compatíveis com a natureza de seu curso de graduação, e/ou de acordo com as suas habilidades pessoais”, como propala o sítio do PEF. Muito pelo contrário, as atividades são apenas a moeda de troca exigida pelo benefício da bolsa:

A relação [entre o estudo na faculdade e o trabalho no programa] que eles falam é assim: ‘ – Você tem que ficar aqui sábado e domingo para pagar sua faculdade’. A ideia era a gente levar para a escola o que a gente aprende na faculdade. Só que não tem como isso ser feito. Mas o que eles relacionam mesmo é isso: ‘–Você está ganhando sua bolsa, eu estou pagando sua faculdade, então você tem que ficar aqui sábado e domingo’. Ficar debaixo de todo o instinto de ordem deles, fazer tudo o que eles querem. É a troca. Nossa moeda é o trabalho. Trabalhar e ficar preso, sábado e domingo.

O relato escrito de um colega de turma de Irene também é enfático quanto às precárias condições de trabalho nas escolas e quanto ao sentido de “pagamento pelo benefício do direito ao estudo” adquirido pelo programa:

As ajudas não são direcionadas pelo governo, mas sim pelas parcerias com a comunidade, arrumadas pelos universitários, que saem em busca de doações. Para conseguir fazer algum evento, se os universitários não conseguirem essas doações, eles têm que bancar com o seu próprio dinheiro, e depois das festividades e colaborações de todos os universitários, a coordenação da área critica o andamento do projeto, sem ao menos saber como foi o empenho e a alegria da comunidade pelas comemorações. Ou seja, muitas vezes os universitários são tratados como objetos do estado e, por não estarem pagando a faculdade, tem mais que a obrigação de serem tratados como tal. (Guilherme, colega de Irene).

Estabelece-se uma relação perversa: em princípio, uma bolsa de estudos seria uma forma de possibilitar que o estudante se dedicasse às atividades acadêmicas. Os exemplos nesse sentido são vários: as bolsas de pesquisa – da Iniciação Científica ao Doutorado – requerem do pesquisador dedicação integral; o pressuposto da bolsa é que seus contemplados possam prescindir de um emprego para poderem se dedicar exclusivamente à pesquisa. A bolsa, nesse caso, contribui para a formação de estudantes pesquisadores. Mas no Programa Escola da Família há um deslocamento de sentido da bolsa: se, por um lado, o programa permite ao sujeito estudar, na medida em que banca os custos da mensalidade de seu curso, por outro lado obriga-o a se dedicar menos aos estudos, já que deve trabalhar nas escolas nos períodos matutino e vespertino, num total de 16 horas⁶¹ nos finais de semana. Acresce ainda o tempo gasto com as demais obrigações para com o PEF – dentre elas, elaborar relatórios mensais, participar das reuniões, auxiliar no estabelecimento e manutenção de parcerias com instituições privadas, além de auxiliar na “busca de adesão a voluntários” para o trabalho nas escolas⁶².

Ora, sabe-se que o perfil de alunos que ingressam na universidade pelo programa constitui-se basicamente de trabalhadores; são o que denominamos

---

⁶¹ Em agosto de 2009 a carga horária foi reduzida para 12 horas semanais.

⁶² SÃO PAULO (ESTADO). SEE/FDE. *Programa Escola da Família – Bolsa Universidade: Regulamento 2005/2006*, atualizado em 17/08/2009. Neste documento e no sítio do programa é notável a preocupação com “as parcerias” com o setor privado e com o trabalho “voluntário” nas escolas, que denota o caráter de adesão do programa ao ideário e às políticas implantadas a partir da década de 1990, em que a redução do papel do Estado nas políticas sociais dá a tônica. No estado de São Paulo, vemos os estabelecimentos escolares serem progressivamente habitados por “amigos da escola” e “voluntários”, categorias que passam a ser propagandeadas pela Secretaria da Educação como um dos pilares da melhoria da qualidade das escolas. A título de exemplo, em novembro de 2009, o PEF contava com 16.448 educadores universitários e 17.197 voluntários atuando nas escolas paulistas (dados do sítio do programa).

“estudantes-trabalhadores”, “trabalhadores-estudantes”, “estudantes-consumidores”, dependendo do referencial de quem os vê. Ou seja, a dupla jornada trabalho-faculdade (afora os afazeres domésticos) é realidade que se impõe a grande parte dos estudantes do ensino superior oriundos das classes populares, que não têm outra opção senão venderem sua força de trabalho para alcançarem o próprio sustento. Em geral, se não trabalham, é porque estão à procura de emprego. Este é, salvo exceções, o caso dos estudantes que ingressam em um programa como o PEF, que tem, entre seus objetivos, “beneficiar alunos com maior dificuldade em custear seus estudos no ensino superior privado”⁶³. Mas no caso do programa, soma-se ainda a jornada de trabalho que os estudantes têm de realizar para fazer valer sua bolsa. Parece-nos que, dessa forma, mais que uma bolsa de estudos – que faculte ao estudante as condições para desenvolver suas atividades acadêmicas – essa é uma bolsa de trabalho, que como prêmio – ou favor, para usar um termo condizente com a tradição brasileira quando se refere aos direitos –, paga o valor da mensalidade de um estudo que, no entanto, só vigora a duras penas. Há que se desdobrar para atender à demanda das jornadas de trabalho no emprego e trabalho no PEF, e ainda às exigências da faculdade.

Mas a verdadeira relação de favor que se desenha no programa não é estabelecida entre o bolsista e o Estado, mas entre esse último e o empresariado da educação: os programas como o PEF transferem recursos públicos para as IES privadas, ao mesmo tempo em que reduzem sua carga tributária. Em ação privatizante, o Estado presta um favor às empresas privadas de educação, e quem paga a conta é o bolsista, que trabalha arduamente e se transforma em eterno devedor.

A sobrecarga a que é submetido o estudante tem repercussões nas próprias relações familiares:

Se o universitário que estuda, trabalha durante a semana, pois tem família e precisa levar o sustento; ele é uma pessoa totalmente ausente no ambiente familiar, a casa é apenas dormitório; se caso questionamos sobre esse assunto, logo vem a resposta: ‘ — Calma! Você está investindo agora para que sua família tenha um futuro melhor!’. Mas que futuro será este se a família relativamente está

---

⁶³ Regulamento do PEF, op. cit.

perdendo a base, ou não reconhece mais o universitário como membro da família (este aparece às vezes em casa, não conversa e, se conversa, é apenas para discutir)? Então vem o desânimo mais forte do que nunca, e o sonho de formação em um curso superior vira um pesadelo, uma noite tenebrosa que nunca se acaba (*Desabafo*).

Mas o pior se estabelece nas relações entre os universitários e os chamados “educadores profissionais”. Não é à toa que vários bolsistas os chamam de “*feitores*”, rebatizando o programa, numa auto-ironia, de “*Escravos da Família*”:

O papel do feitor era de perseguir, açoitar o escravo fugitivo, ou quem não concordasse com as normas impostas. E este sujeito que discorda [dos ditames do programa] é a vítima da vez: será perseguido, transferido, torturado psicologicamente até fazê-lo desistir. (...) Só o que não sabíamos é que, além de todos os novos deveres no qual concordamos, teria também toda a sobrecarga de opressão, seja ela moral, psicológica, física e muito mais (*Desabafo*).

Trata-se de uma dupla humilhação: a de ser feito “escravo” e a de ter que aceitar, tendo consciência disso, a condição aviltante.

A ameaça de perder a bolsa, o que resultaria em interrupção dos estudos é constante: o estudante não pode ter mais que três faltas semestrais nas atividades do programa, que ocorre mesmo nas férias escolares e em datas festivas, como, por exemplo, no dia das mães; Irene relata ter escutado “um comentário interessante que no dia das mães e no dia dos pais os detentos têm o indulto para passar com a família estas datas comemorativas; nós não temos este direito”. Se for preciso faltar mais de três vezes no semestre, o estudante deve “repor” o dia ausente, executando tarefas na Diretoria de Ensino que nada tem a ver com os objetivos do programa: limpar armários, varrer o chão etc.

Grande parte das escolas paulistas carece de um número suficiente de profissionais responsáveis pela limpeza; em minha experiência como supervisora de estágios em escolas da região a que pertence a *Faculdade X* (compreendida por diversos municípios da Grande São Paulo) é raro encontrar uma escola com o quadro completo de agentes escolares. Os poucos profissionais existentes têm, às vezes, de

se desdobrar entre diversas atividades (limpeza, inspetoria, organização da escola, portaria e distribuição da merenda), num curto intervalo de tempo. Como resultado, muitas escolas encontram-se sujas. As declarações de Irene permitem vislumbrar que, inseridos na precariedade das escolas, os “educadores universitários” acabam, de alguma forma, por tentar suprir a falta de trabalhadores necessários para o adequado funcionamento dos estabelecimentos públicos de ensino:

Falaram que a gente tem que levar nossos conhecimentos do curso para a escola. Só que na escola, o que a gente encontrava mais era sujeira. Aí você faz o trabalho de manutenção, tem que lavar. Você abre a escola e tem que “dar uma geral”. O que a gente mais fazia era isso: varrer, lavar, cuidar da escola, fazer toda a conservação da escola. Então é bem diferente de trazer aquilo que eu aprendo.

Se a pessoa [demorar para] almoçar, tem que pagar as horas, tem que ir lá na Delegacia de Ensino pagar as horas. Se tiver sujo lá, te dão mangueira e uma vassoura na sua mão: “Vai lavar”.

Funções exercidas por um educador universitário: desenvolver projetos, cuidar de crianças, zelar pelo espaço, limpeza, carpintaria, pintor, cozinheiro, ajudante geral entre outros. O trabalho prestado equivale a: humilhação, lágrimas, ameaças, afastamento da família, cobranças, gritos, baixa-estima, depressão, solidão, desmoralização. (Desabafo).

Além da sobrecarga de trabalho, o universitário não pode “questionar as regras” ou emitir opiniões, sob o risco de ver-se ameaçado de ser transferido para “uma escola lá na P.Q.P.” O controle é exercido pela ameaça de perda da bolsa; os estudantes são constantemente responsabilizados pelos problemas do programa e veem que sua permanência na universidade está sempre por um fio. Nas palavras de outro colega de Irene:

Tudo que eu falava era usado contra mim, porque eles alegam que eu estou cursando a faculdade de graça. Isso é o que me deixa mais triste e aborrecido, eles não querem nem saber se eu deixo os meus filhos e a minha esposa todos os finais de semana em casa para ir para a escola executar as atividades, sempre sofro ameaças de que vou sair do programa, sem motivo algum, tanto é que muitos, de tanto sofrerem opressões, acabaram saindo (abandonando) o programa (Relato escrito de Luís Carlos, colega de Irene).

Longe de ser uma experiência individual, a sobrecarga e a ameaça parecem dar o tom da passagem de vários dos alunos pelo programa; é notória a diminuição do número de alunos na turma de Irene – todos eles estudantes de Ciências Biológicas atrelados ao PEF: Dos 83 ingressantes com bolsa integral, apenas 20 completaram o curso⁶⁴. O temor de perder a bolsa e ver impedida a continuidade dos estudos não provinha unicamente dos problemas relativos às atividades desenvolvidas nas escolas e das relações com os supervisores; também na faculdade os estudantes atrelados ao programa são atropelados por acontecimentos que “não estavam escritos no contrato”. Quando do início do sexto semestre letivo de curso, os estudantes foram comunicados que a *Faculdade X* perdera o prazo de renovação do convênio com o programa. Consequentemente, se desejassem continuar os estudos naquele estabelecimento, teriam de arcar com o valor das mensalidades; caso desejassem continuar com a bolsa integral, deveriam procurar outra IES. O espectro da interrupção dos estudos fazia, mais uma vez, sua aparição assustadora. Foi impossível estudar naqueles dias; como fazê-lo diante de tamanha incerteza? Como uma simples assinatura – ou a falta dela – podia acarretar conseqüências tão drásticas para aquelas pessoas? A burocracia é impessoal, os estudantes desaparecem sem deixar vestígios – evadidos, ausentes, absenteístas. Que importam seus sonhos e os de seus familiares? Os alunos, desesperados, procuravam informações, tanto entre as instâncias administrativas do programa quanto na *Faculdade X*, obtendo respostas inconclusas e contraditórias:

A gente ficou como se fosse um brinquedo, sem saber o que ia acontecer. Falavam que a gente ia ter que ir para a Universidade P – e lá só tem licenciatura, a gente não queria – ou para a Universidade Q – Na Q a gente ia sair ganhando, a instituição tem mais nome. Eu, particularmente, não queria mudar de faculdade, porque ia ter que voltar um ou dois semestres, porque as faculdades não aceitam alunos do terceiro ano, não têm a mesma grade. Ficou um mês de espera nessa briga toda, até que soubemos que o contrato foi renovado, a gente conseguiu.

---

⁶⁴ Não foram só os colegas de Irene que abandonaram a universidade e o programa. O próprio PEF sofreu reformulações que resultaram em seu encolhimento. Se em 2006, época da primeira entrevista com Irene, contava com cerca de 30.000 bolsistas universitários e 30.000 voluntários atuando em aproximadamente 5.300 escolas estaduais, ao final de 2009 o programa foi reduzido à metade: havia 16.448 bolsistas e 17.197 voluntários trabalhando em 2.670 unidades escolares.

A somatória dessas experiências, juntamente com as dificuldades advindas do próprio curso, resulta na exclusão dos bancos universitários de grande parte dos estudantes. Vale lembrar: os bolsistas ainda tinham de se dedicar aos próprios estudos e muitas vezes não conseguiam obter um desempenho satisfatório na faculdade. Selecionados para o curso universitário, selecionados para a bolsa, não passam pelo que Irene chama de “seleção natural”, que garante a uns poucos a sobrevivência na universidade:

A “seleção natural” atuou em várias forças, em vários lados. Tinha o trabalho de final de semana, os trabalhos da faculdade, o fato de não ter tempo para a família... São várias situações. No primeiro semestre [do curso] mais de 50% da classe ficou de DP numa disciplina. O professor se sentiu mal, acho que ele nunca tinha deixado tanta gente de DP. (...) Muita gente já saiu depois das primeiras provas! E no final do primeiro semestre, teve gente que ficou de DP em sete matérias. Em todas as matérias! E no máximo podiam ficar em três... Se não, perdiam a bolsa.

Eu fiquei de exame. Não conseguia, porque trabalhava a semana toda, era corrido, estava cansada, tinha que trabalhar, trabalhar normal e trabalhar no Escola da Família aos finais de semana. Muita gente desistiu. Foi dizimando, até chegar o número que somos hoje: de 83 para 20!

Irene parece esquecer um detalhe: a seleção nada tem de natural; é produto da ação dos homens, que se constituem na e constituem a sociedade de classes. É fruto da dominação. A educação escolar reserva para Irene e para seus colegas os lugares marginais: expelle muitos, adéqua vários, concede certificados desvalorizados para alguns e convence a maioria de que não são fortes o suficiente para obter sucesso na vida escolar. Irene sabe que não se trata de uma “seleção natural”; no entanto não consegue manter num patamar de legitimidade sua própria percepção. Revela uma consciência contraditória, que volta e meia retorna ao pensamento hegemônico.

Mas nem tudo são agruras na experiência como bolsista do Programa Escola da Família: Irene identifica-se com a população que frequenta a escola; são seus vizinhos, “gente da mesma comunidade”. Quer repetir a experiência que tivera quando de sua entrada no ensino superior, “abrir os caminhos”. Ela se sente recompensada pelo contato com a população local, com os idosos que a procuravam para medir a pressão e aproveitavam para colocar a conversa em dia, o fruteiro que

sempre trazia uma maçã, os adolescentes que, antes ressabiados, procuravam-na para receber conselhos. No entanto, esse tipo de atividade é, para o programa, invisível; não conta nas estatísticas. Por consequência, é desestimulada. Irene tece uma severa crítica à redução do programa a meros índices de aprovação transformados em propaganda:

Então, nosso trabalho não atingia o que estava no papel, mas a gente fazia esse trabalho de um a um: conversava, ajudava a pessoa, dava conselho. Nisso eles viam a gente como referencial, mas não atingia aquilo que eles queriam. Eles querem números. O governo vê a gente como número, ele não vê a população como pessoas de carne e osso. Ele só vê o censo, “tantos homens e tantas mulheres”, mas não sabem o que é cada um, o que vivem, o que passam. Só vê números, só vê gráficos. Eles não param para pensar naquela pessoa ali, que é igual a eles, só com condições financeiras diferente. Eles olham, para eles o Escola da Família está “um sucesso”: “vão milhões... não sei quantas pessoas na escola!”. Em Cidadópolis⁶⁵, falaram que foram não sei quantos milhões de pessoas na escola. Cidadópolis é uma cidade pequena, eu fui lá. A cidade só tem um shopping. Pode até ter ido aquela quantidade de pessoas, mas é meio impossível uma cidade toda ir para a escola! [ri] É muito impossível aquilo que eles falaram. Aquilo lá é um ovo! Tá certo que lá só tem um shopping, não tem lazer. Mas toda a população na escola?! É meio impossível!

Lógica dos números, visibilidade dos números: é assim que Irene entende os objetivos implícitos de um programa do qual depende para realizar seu sonho de cursar uma faculdade. É com um misto de espanto, tristeza e raiva que Irene e seus colegas se descobrem como personagens acidentais de ações voltadas para a promoção dos interesses nada educacionais que o programa comporta:

Vemos nos noticiários e nos relatórios expedidos pelo governo que a abertura das escolas reduziu bastante o índice de criminalidade, isto é realmente observável, mas muita coisa que ocorre nas escolas “é para inglês ver”. Os universitários são convocados para ir a alguns eventos simplesmente para serem contados como público, porque a dirigente de ensino estará presente. Manipulação de dados é o que mais vejo, agora entendo porque o programa atingiu milhões de pessoas participando nas escolas nos finais de semana (Relato escrito de Reinaldo, colega de Irene).

---

⁶⁵ Nome fictício.

Numa reatualização e deslizamento do coronelismo, os estudantes recebem ameaças veladas: “vejam bem em quem irão votar, pode ser que não continuem o programa e vocês perderão a bolsa...”⁶⁶.

Não pretendemos nesta pesquisa realizar uma análise do Programa Escola da Família, mas sim apontar as repercussões para os estudantes de uma das formas locais de sua implantação, dado que traz consequências marcantes para as formas de sentir, viver e pensar de Irene e muitos de seus colegas. Não se pode dizer que, como política de acesso à universidade, o programa não contenha algum caráter democratizante – por mais que destine recursos para a educação privada em detrimento das universidades públicas, que seguem na luta por mais verbas, contratação de docentes e outros profissionais, condições estruturais e pela manutenção do caráter público da educação. O PEF segue o princípio de que a educação é um serviço público não-estatal; parece a versão paulista da implantação das parcerias público-privadas na educação, em escala bem menor. E, em escala menor, também desobriga o estado em relação à universidade e dá garantias de sobrevivência ao setor privado (MANCEBO, 2007). Ainda assim, o programa pode ser entendido como uma proposta de política de integração da população mais pobre no ensino superior – mesmo que em número reduzido, e mesmo que não o faça nas universidades públicas. Assim, é no mínimo contraditório que um projeto que pretenda incluir estudantes dos extratos empobrecidos na universidade contribua para dificultar sua dedicação aos estudos. Já de início, trata-se de uma inclusão marginal, que não pode ser plenamente efetiva. Nesse sentido, é atravessado pela mesma lógica das políticas educacionais anteriormente discutidas, em que a democratização só se faz na aparência. Mesmo que não se possa ter uma visão geral do programa por meio da narrativa de Irene – e de alguns depoimentos de colegas seus –, possível conhecer uma das formas locais de sua implantação, em que sobressaem a falta de estrutura, a rígida hierarquia, as relações de clientelismo e favor e os interesses políticos e eleitorais – características não exclusivas do PEF, mas que compõem a história da educação no Brasil.

---

⁶⁶ Relato um colega de Irene, em conversa informal.

As cobranças, ameaças, humilhações, fazem com que a experiência do mandonismo, que Irene conhece de sua experiência no mundo do trabalho, se repita na sua passagem pelo ensino superior, na qual além de trabalhadora e estudante, é “educadora universitária”. Sai a figura do supervisor da metalúrgica ou do *telemarketing*, entra a dos coordenadores e supervisores do programa, na Diretoria de Ensino e nas escolas. É a experiência da dominação, que toma corpo nas instituições engendradas pelo homem. Gonçalves Filho (2007) pergunta: “De onde vem o desejo e a licença de nos comandarem? E por que acontece de obedecermos servilmente quem nos comanda?” (p. 196). A dor de Irene no PEF não é somente dor individual nem dor específica: é a sua dor mas também a dos seus iguais; é a dor dos estudantes atrelados ao PEF, mas é também a de outros que se veem em situação de subalternidade. É a consciência da dependência, nos estudos ou no lugar que ocupa no mundo. Em determinado momento, Irene não pode mais suportar: descontrola-se, acha que está enloquecendo:

Eu chorava sem parar, nervosa com ele [o supervisor do programa em sua escola]. Acho que era o medo de depender daquilo, de, para realizar meu sonho de me formar, ficar debaixo daquele jugo. (...)

Se você for perguntar, todo mundo vai contar a mesma coisa, que é sempre assim, é só pressão. É uma pressão tão grande na cabeça que a gente surta. Ou você fica surtado lá dentro, ou não consegue mais. A visão que eles têm é de desmotivar: “Você ganhou uma bolsa, você está ferrado! Vai pagar todos os seus pecados aqui!”.

Irene “não consegue mais”. Após mais um desentendimento com o supervisor, tendo sido humilhada em público, abandona o programa. Diria Gonçalves Filho (2007, loc. cit.): “Gestos e palavras de rebaixamento contam entre as mais perturbadoras mensagens que nos podem chegar dos outros”. Fora do programa, ainda resta a Irene o fantasma da sujeição:

Em todo lugar que eu ia, parecia que eu via aquele homem na minha frente. Foi horrível! (...) A ideia do programa deveria ser outra. Deveria levantar a auto-estima da pessoa. A pessoa está fazendo curso superior, mas sai tão... Eu saí do programa meio louca. Eu acho que o homem está em qualquer lugar; toca o telefone no fim de semana, eu tenho pavor de atender, achando que é ele.

Irene encontra uma forma de resolução individual para a situação de opressão vivida no programa. Após abandoná-lo, consegue negociar com a faculdade, e obtém uma bolsa de 50%, o que significa uma mensalidade de R\$ 307,00 – equivalente a quase 80% de seu salário, na época. No último semestre do curso, Irene tem seu desconto nas mensalidades reduzido para 10%. Sem poder arcar com o valor e prestes a terminar a graduação, Irene contrai uma dívida com a IES que, um ano e meio após ter deixado a condição de aluna, ainda não havia sido quitada:

No final, no último semestre, eu perdi os 50% [de desconto]. Eles falaram que eu rompi o vínculo com o programa. Naquele tempo, eu ganhava R\$ 430,00. Me deram desconto de 10% e eu tinha que pagar R\$ 490,00. Eu falei: “Não pago!”. Fui empurrando a dívida; agora é que estou pagando.

5.1.3. Tiro no escuro

Irene tem apreço pelo curso de Ciências Biológicas, mesmo que não seja o curso dos seus sonhos. Considera a faculdade “boa, mas falta algo”. Ela desconfia de uma instituição de ensino em que “só deixam você ser aluno”, alguém que “senta, ouve e estuda”, mas que “não vai mais além”. Para Irene, a instituição “não tem nada a oferecer ao aluno”, que não pode “criar”; não incentiva os alunos a se desenvolverem. Irene enfatiza a importância que a pesquisa deveria ter em sua formação: “Quando eu entrei, eu queria fazer meu TCC⁶⁷ sobre como as bactérias adquirem resistência a antibióticos. Pensei em pesquisar as bactérias. Aí eu fui ver o que tinha, e percebi que ia ter que ficar só nos livros; não ia poder ver, manipular”. Numa conjuntura em que ocorre nítida separação entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, a fala de Irene explicita a precariedade do segundo tipo de formação e, ainda, seu caráter propagador de conformismo (o aluno senta, ouve e estuda).

---

⁶⁷ Trabalho de Conclusão de Curso

Irene percebe que o fato de ser “universitária” implica uma atitude de respeito diante dos outros que jamais tivera. Passa a ser vista com outros olhos por familiares e vizinhos. Afirma que também no trabalho com *telemarketing* suas relações mudaram, até os supervisores passaram a tratá-la “melhor”. Entretanto, na universidade, esse respeito não é conquistado de forma imediata; pelo contrário, os bolsistas sofrem um processo de discriminação, que só é revertido com a exclusão dos alunos considerados “fracos”:

No primeiro ano [da faculdade] nós fomos tachados; falavam: “O pessoal do Escola da Família é muito ruim, eles têm notas péssimas”. A gente veio carregando esse estigma. Hoje uma professora falou que disseram isso para ela e ela falou assim: “Eu cheguei aqui e não vi nada de diferente, vocês são bem melhores que os outros”. Mas teve todo um processo de ‘seleção natural’: o pessoal que era muito ruim saiu e só ficaram os que não tinham tantas dificuldades.

Diante do desaparecimento dos colegas que sofrem o processo de exclusão dos estudos, Irene repete o discurso ideológico do mérito e do esforço individual: “*Se eu cheguei aqui, é porque me esforcei*”. O direito coletivo à educação é reduzido a um prêmio pelo esforço individual, uma distinção:

É você ser bem classificado, ser reconhecido como uma pessoa que venceu entre uns poucos ali, uma pessoa que chegou a um lugar. É uma pessoa que conseguiu se destacar entre as outras. Uma pessoa que fez curso superior é uma pessoa que foi a algum lugar, lutou por alguma coisa e conseguiu chegar onde ela queria. Essa que é a minha obstinação, eu quero fazer... Não quero ser como os outros, eu quero conseguir chegar a algum lugar.

Mas a internalização da ideologia não é plena. Se, por um lado, Irene repete o discurso meritocrático, por outro sente necessidade de partilhar a distinção que alcançou: torna-se o exemplo a ser seguido, aquela que abre os caminhos para familiares e vizinhos. Não usufrui da distinção como bem privatizante. Nas palavras de Gonçalves Filho (1998):

Nada é mais angustiante ou amargo, para essa gente que conhece a vida comunitária, que participar de um bem privatizante (...). Isto nada tem a ver com a rejeição de uma satisfação pessoal – embora venha evidentemente prejudicá-la – mas é o índice de que a fruição

de um bem só pode se perfazer quando está mantida a possibilidade de distribuí-lo, de fazê-lo circular sem que deixe de ser meu (p. 38).

E mesmo que seu diploma se revele desvalorizado no mercado de trabalho, entre os seus é visto como comprovação de uma conquista. A educação escolar não faz parte do percurso “natural” da vida das crianças e jovens das classes subalternas: ela se oferece e se esconde, convida e expulsa; a possibilidade de sua interrupção está sempre presente. Assim, diplomas e certificados não são meros documentos qualificantes; mais que isso, são provas materiais de luta e sobrevivência. A fala da mãe de um garoto multi-repetente, que conhecemos em outra pesquisa é eloquente nesse sentido. Em sua pequena sala de estar expunha dois retratos do filho: um dele ainda bebê, outro com beca e chapéu, na formatura da EMEI⁶⁸. “*Tá aí pra prová que ele se formô; prá quem quiser vê eu mostro*” (KALMUS e PAPARELLI, 1997, p. 160).

Além disso, o discurso ideológico deixa brechas para a dúvida da recompensa. Irene não pertence ao contingente “dizimado” de sua turma, mas não sabe se a medalha de honra ao mérito lhe garantirá um futuro entre os eleitos; não sabe se o diploma será suficiente para seu ingresso no mercado de trabalho como bióloga:

Eu estou fazendo o curso, mas eu não tenho certeza que vou exercer a profissão, que eu vou ser bióloga mesmo. Bom, bióloga eu vou ser, porque vou ter o título, mas não tenho certeza se vou exercer. O mercado de trabalho normalmente tem o Q.I., o “Quem Indica”, entra só indicado. Aí eu não sei se vou conseguir, ou se vai ser frustrante igual o meu curso de auxiliar de enfermagem [Irene nunca exerceu a profissão de enfermeira]. Eu estudei, aprendi, mas... É igual a nadar, nadar, e morrer na praia.

Não sabe se a faculdade será, de fato, suficiente para interromper o frustrante ciclo da reprodução. Vislumbra que há algo que antecede os estudos nas determinações dos lugares sociais ocupados pelos homens: é preciso ter “Q.I.” para

---

⁶⁸ Escola Municipal de Educação Infantil.

alçar ao mercado. Nesse momento, a convincente ideologia do mérito deixa entrever suas lacunas; como resultado Irene é tomada pelo sentimento de medo:

É mais o medo de passar quatro anos estudando, o esforço... É cansativo. É não saber se vai valer à pena. É como se você tivesse arado uma terra dura e seca e não ter possibilidade nenhuma de fazer nada, jogar uma semente aqui e esperar ela florescer, mas não poder colher. É você não ter como colher os frutos. Meu medo é esse.

O temor de Irene tem fundamento. A experiência do desemprego era-lhe familiar. Ao final do Ensino Médio, etapa anterior na corrida pela qualificação, amargara três anos longe do mercado de trabalho: “*Depois que eu saí da escola, eu não encontrei emprego. Você sai da escola, procura e não acha nada*”. Assim, entre a esperança e a desconfiança, entre o desejo de uma vida melhor e o temor de jamais alcançá-la, a estudante vai cumprindo as etapas de seu curso de graduação. No fim de 2007, obtém os títulos de bacharel e licenciada em Ciências Biológicas. No entanto, o emprego na área do bacharelado não aparece. O mais próximo que se colocou em seu horizonte foi um trabalho na área de desratização – um negócio obscuro, não legalizado, em que se queria unicamente a assinatura e carimbo de bióloga de Irene, que recusou a oferta. Outra possibilidade surgida foi a de trabalhar com demonstração de medicamentos, uma atividade que não depende dos conhecimentos que Irene adquiriu no curso. Mas, mesmo superqualificada, o emprego lhe era inacessível, já que era preciso ter veículo próprio. Castel, em *A metamorfose da questão social* (1998) aponta que uma das facetas da sociedade atual é justamente a de que, sem ter outra opção, as pessoas passam a ocupar empregos inferiores à sua qualificação. No presente caso, mais um elemento é somado ao processo, aumentando a vulnerabilidade dos indivíduos: para o emprego não basta a (super)qualificação, é necessário uma condição financeira e material que exclui boa parcela da população. Se o sujeito enfrenta toda sorte de dificuldades para assomar à categoria de diplomado, tendo em vista obter um emprego melhor e ascender socialmente, é sua própria condição social que invalida o engajamento no novo emprego, mesmo possuindo as qualificações necessárias. O superqualificado despossuído torna-se um desqualificado.

Diploma em mãos, Irene traz sentimentos contraditórios quanto a seu feito:

Olhando depois de formada é assim: você tem uma satisfação interior por ter se formado, por ter atingido seus objetivos. Mas quando a gente olha o mercado de trabalho... Eu não sei se é pelo curso que eu fiz ou se em outras áreas acontece a mesma coisa. O mercado para Ciências Biológicas é meio fechado. Eu teria que ter uma boa indicação. Ou então, como falou um professor da faculdade: “Se você quiser ter sucesso em Biologia, nem guarde seu caderno, continue estudando”. Ele falou que só depois de sete anos estudando conseguiu ter êxito. Mas para quem vem de classe baixa não dá para pensar assim. A gente quer uma coisa imediata.

Ao qualificado despossuído não cabe o compasso de espera. O tempo parado é tempo perdido, é tempo sem garantias de sustento. Quanto aos currículos enviados, a resposta é sempre a mesma: *“Eles pedem experiência, ou então precisa de indicação”*. Não há emprego, nem estágio. Aos trinta e poucos anos, Irene é considerada velha demais para ingressar numa empresa; uma “aposentada” precoce, sem trabalho e sem aposentadoria:

Queria ter terminado a faculdade com 21 anos. Seria bem melhor. A idade também influi bastante. A maioria das empresas oferece estágio para pessoas recém-formadas, mas com até 24 anos. Então, passou dessa fase, você não consegue mais. Eu já estou na terceira idade!

Sem compreender os meandros dos processos de exclusão, com uma consciência difusa de que há algo no reino dos homens que torna alguns mais propensos ao sucesso profissional do que outros, Irene atribui à “sorte” ou à indicação de terceiros a possibilidade de obter um emprego na área. Sem bilhete premiado ou relações de apadrinhamento, Irene oscila entre a adesão ao discurso da qualificação e a impotência do destino:

Se você não tem conhecimento de pessoas que possam te indicar [para um emprego] ou você faz outros cursos, concurso ou... é a sorte. É quase um tiro no escuro: você não sabe para onde vai. Você faz [a faculdade], mas não sabe se vai dar certo, se não vai.

A educação como mercadoria resulta em certificados de pouco valor. Irene, consumidora de um curso universitário, compra a concepção de educação como “investimento” e arrepende-se da pouca liquidez obtida:

Eu tenho uma irmã que se formou em Economia. Não sei se ela está meio iludida, porque ela fala: “Eu quero trabalhar numa empresa ou num escritório onde todos tenham a mesma formação, todos tenham nível superior”. Mas eu falo para ela: “Tem que cair a ficha que as coisas não funcionam assim; esse diploma que você tem não quer dizer muita coisa. Você vai trabalhar por um custo que dificilmente vai pagar seu investimento na faculdade”. Quando a gente faz faculdade, a gente pensa que em cerca de um mês todo seu investimento vai ser pago, mas não é. Então, futuramente, o que eu penso – dependendo da sorte, né? – é tentar investir mais, estudar, me qualificar mais, para tentar buscar novas atividades.

A redução da educação à esfera econômica produz um caminho sem retorno: é preciso investir mais e mais, numa eterna qualificação. Irene mal percebe que o lucro não vai para o seu bolso, mas para o das empresas que vendem a mercadoria qualificação. Irene busca “*vestir a forma que eles querem*”, e engorda um mercado cada vez mais diversificado: “*Eu faço minha qualificação de educação à distância. E também, hoje eu vi, quando fui pegar meu diploma, que tem um curso de educação ambiental. Eu estou fazendo on line, à distância*”. Faz tudo para preencher o que imagina serem os inatingíveis pré-requisitos para tornar-se empregável: “*Você tem que ir além da formação! Você tem nível superior, tal. Mas você tem que ter outros cursos: um bom inglês; um curso de informática super avançado; conversação em outros idiomas*”. No entanto, percebe, pela experiência, que esses cursos “*valem mais como título*”, “*como uns pontinhos a mais se você for prestar algum concurso, pois você não encontra mercado para trabalhar*”.

Sem bilhete de entrada para o emprego como bióloga, Irene quase desiste da profissão. Mas as repercussões subjetivas seriam duras demais – aquiescer à perda do sonho, certificar-se de que o sofrimento foi em vão: “*Outra alternativa seria esquecer o diploma de lado e trabalhar com outras coisas. Mas isso eu acho que seria muito humilhante, você fazer tanto esforço e não poder atuar na área*”. Irene então faz valer então o diploma de licenciada e decide trabalhar na área da educação, “*onde acho que todos os recém-formados estão*”, mesmo que a contragosto. É a saída encontrada para evitar o retorno ao trabalho penoso, um dos motivos pelos quais desejava o diploma universitário:

Então eu tinha duas opções: voltar para o telemarketing, que é a área que mais admite, ou dar aulas. Eu pesei a relação custo-benefício: se vale à pena ficar seis horas se estressando com um fone de ouvido ou o estresse do aluno. Então cheguei à conclusão que é melhor o aluno. Pelo menos você dá umas três aulas, descansa um pouquinho e volta. No telemarketing não é assim.

Irene, que após a experiência no Programa Escola da Família, “*nem queria chegar perto da escola*”, decide ser professora. O trabalho qualificado precarizado ainda é melhor que o trabalho desqualificado ou o desemprego. Irene experimentara a realidade do professor eventual⁶⁹ e depois engrossa o contingente da categoria OFA: Ocupante de Função Atividade. Trata-se de professores não concursados, temporários, sem escola fixa nem aulas garantidas a cada ano letivo; verdadeiros nômades da educação, ano após ano veem os valores impressos em seus *holerites* aumentarem ou diminuir ao sabor do vento; no estado de São Paulo, constituem aproximadamente 41% dos docentes da rede⁷⁰. Irene assume duas salas de aula “*que a professora havia abandonado por causa da disciplina*”, mas no ano seguinte, no processo de “atribuição de aulas⁷¹”, não consegue locar-se em nenhuma escola. Mas o período de desemprego é curto: logo passa a ministrar algumas aulas em um curso de técnico semipresencial, projeto do governo do estado junto ao Instituto Paula Souza, implantado em algumas escolas estaduais. Irene, bacharel e licenciada em Ciências Biológicas, compõe o grupo de docentes *on line* do curso de “Gestão de Pequenas Empresas”. Irene, trabalhadora precarizada, não é apenas consumidora dos produtos do mercado da qualificação; agora passa a lhe vender sua força de trabalho.

---

⁶⁹ No estado de São Paulo, “eventual” é o professor – muitas vezes um estudante de graduação – que fica disponível nas escolas para a substituição de algum professor que eventualmente se ausente. Não tem turma nem aulas fixas. Pode, inclusive, substituir professores de outras áreas que não a sua de formação (já ouvimos relatos de graduandos em Química substituindo professores de português ou graduandos em Geografia ministrando a aula do professor de Matemática). Muitas vezes são considerados, tanto pelos alunos, quanto por alguns docentes, como meros “tapa-buracos”. Essa é a forma que muitos dos novos professores ingressam na carreira nas escolas do estado.

⁷⁰ Fonte: DIEESE/CEPES/APEOESP Boletim de Conjuntura nº 7, ano 3, edição de 16/04/2009.

⁷¹ Todo professor OFA passa, no início do ano letivo, pelo processo de “atribuição de aulas”. Em épocas de desemprego estrutural, a disputa por aula é feroz. Aos “menos pontuados” (com menos tempo de magistério e menor quantidade de cursos realizados), em geral, restam as escolas e classes mais difíceis e distantes, correndo-se o risco de não conseguirem aula nenhuma. Irene, assim como muitos professores recém-formados, compareceu à atribuição “mais para encontrar os amigos, conversar”, pois nova entre tamanho contingente de docentes em busca de emprego, não acreditava que teria aulas atribuídas.

Diante da fetichização do mercado de trabalho, transformado em ente sobrenatural, poderoso e incompreensível, Irene não entende como foi aceita para lecionar em um curso que “*não tem nada a ver*” com sua área de formação. Surpreende-se quando é aprovada no processo de seleção:

Teve todo um processo na escola para a escolha dos professores: entrevista com a diretora, um teste de digitação, para saber se você sabia mandar e-mail, formatar. Dos professores que foram escolhidos, só eu não era do nicho de amigos da diretora. Ela falou que gostou de mim por causa do meu sorriso!

No ano seguinte, Irene resolve candidatar-se a uma vaga como professora na Fundação Casa (Ex-FEBEM). Temerosa no início, logo surge uma relação de identidade com os alunos, calcada na origem comum, na mesma vida na pobreza, o que torna o trabalho significativo:

Lá na Fundação Casa eu tenho meu jeito. Mas tem professor que tem nariz empinado e eles não aceitam. Às vezes você tem que falar um “mano” como eles, mostrar a realidade, mostrar que conhece as “quebradas” deles, como eles falam; aí eles te aceitam. Eles querem saber que é “gente da gente”. Um fato interessante foi que tinha um garoto lá que era bem resistente comigo. Aí um dia, conversando com ele, descobrimos que a tia dele era amiga de um primo meu, que mora perto da casa da minha mãe. Acabou! Ele se derreteu. É assim: acho que eles pensam: “se você vem de lá também, você conhece a minha vida, você sabe pelo que eu passei, o que eu sofri”.

Saber que é “gente da gente”, conhecer a realidade do outro, aproximar-se; Irene compara sua relação, como professora, com os alunos da Fundação Casa e a relação dos supervisores e educadores profissionais do Programa Escola da Família com os educadores universitários. Por que, no segundo caso, não há identidade? Por que sobressai o comando, a humilhação? Por que essa relação de comando se repete entre alguns professores e os meninos da Fundação? Num primeiro momento, explicita o conflito de classes; há interesses opostos em questão: “*Eu acho que são pessoas que têm realidades opostas. Não vieram de uma classe mais sofrida; acho que vivem outras situações, não conhecem o meio onde eles estão inseridos*”. Mas a explicação de Irene não dá conta dos meandros do processo de internalização. Então

ela lança perguntas fundamentais: por que há reprodução das relações de comando entre os próprios dominados? Por que há subalternidade entre iguais?

JACQUELINE: *Mesmo quando ela fala: “Eu sofri para fazer minha faculdade, agora você vai ter que comer o pão que o diabo amassou”, você acha que são pessoas diferentes, de outra classe?*

IRENE: *Não, nesse ponto, não! Quando ela falou isso eu não entendi! Eu tenho o meu jeito: eu acho que você tem que tentar vestir a dor do outro para entender. Mas tem pessoas que não pensam assim; pensam em fazer a transmissão da dor delas, fazer os outros penarem. Mas, de fato, é estranho!*

Irene estranha o que diariamente aparece naturalizado, assusta-se com o poder da reificação, que transforma a visão do outro em visão de coisa, impedindo a compaixão.

A atividade docente traz novos significados para o trabalho que não só o próprio sustento. Mas a vigilância e o controle do trabalho, marcas negativas dos trabalhos anteriores, continuam presentes, de forma explícita, numa instituição total como a Função Casa. Irene tem de conviver, em sua sala de aula, com um vigilante e um agente “*medindo o que você fala, te policiando*”. Controlando alunos e o professor. O reencontro com a supervisão.

5.1.4. Sonho distante

Na época de nosso último encontro, Irene tinha uma jornada de 19 horas/aula, distribuídas entre a Fundação Casa e o curso de Gestão de Pequenas Empresas, o que resultava em um ganho mensal aproximado de R\$ 1.100,00 – “*Relativamente àquilo que eu ganhava, está bem melhor*”. Mas o trabalho como OFA deixa no ar a sensação de insegurança: “*Tem uma colega da Fundação que foi financiar um carro e falaram que OFA não pode entrar com financiamento. Então a gente fala que trabalha de free lancer*”. Não há garantia de estabilidade. Como afirma Castel (1998), os limites entre a integração e a vulnerabilidade são tênues, assim como entre a vulnerabilidade e a desfiliação. Se a passagem pelo ensino superior e a certificação

obtida por essa condição permitiram a Irene ingressar na carreira docente – o que significou obter um ganho salarial real em comparação com a sua situação anterior – esses fatores não foram suficientes para escapar da condição de trabalhadora precarizada: Irene é uma professora OFA e, como tal, faz parte de enorme contingente dos precarizados da educação. Além do mais, não era isso que tinha em mente quando fez o curso; queria trabalhar como pesquisadora. Mas, para pessoas como ela, sem “indicação”, é o que resta. Não há, verdadeiramente, possibilidade de escolha (assim como não houve possibilidade de escolha do curso universitário). Seu amigo de infância já lhe prevenira: para os despossuídos, “o jeito é fazer o que dá”, e não o que se deseja.

Irene espera “*coisas melhores pela frente*”, divaga: “*Às vezes eu penso em tanta coisa... Me chama atenção quando passa na televisão as pessoas trabalhando como biólogas. Então, na biologia, meu sonho é trabalhar com a natureza. Se eu pudesse estaria ali. Mas acaba ficando meio distante*”. O sonho de cursar uma graduação foi realizado graças à política de internalização dos excluídos: agora há lugar para Irene e para uma parcela de seus iguais no ensino superior. No entanto, a passagem pelos bancos universitários trouxe uma série de sofrimentos e, ao fim, não resultou no cumprimento da promessa de um bom emprego na área. Mesmo assim, o sonho da redenção ganha novamente formato acadêmico: cursar Veterinária, para “trabalhar por conta”. Irene imagina que, como veterinária autônoma, não enfrentaria problemas por ser “velha”; não haveria “chefes opressores” ou olhares vigilantes, como nos trabalhos anteriores, no Programa Escola da Família e na Fundação Casa; não haveria necessidade de indicação para conseguir um emprego. No entanto, uma vez mais o sonho acalentado no decorrer da vida de Irene e dos integrantes da sua classe, revelam-se extremamente longínquo: o curso é longo e caro e, a idealização do trabalho como profissional liberal fica enevado pelo conhecimento das condições de trabalho da veterinária de seus cães que, ao invés de trabalhar por conta, “presta serviço num *pet shop*”, dentro de uma clínica em que faltam materiais e que cobra uma taxa do profissional. A solução individual, prevista nos cânones recomendados pela ideologia, não se sustenta quando confrontada com a experiência.

A consciência da insuficiência da certificação do ensino superior para garantir um lugar ao sol não invalida, no entanto, a passagem pela universidade. Mesmo que

seu principal objetivo ao ingressar no curso fosse poder “*vender mais caro a sua força de trabalho*”, mesmo tendo cursado uma “universidade de ensino”, em que não há espaço para a pesquisa – tal como o recomendado pelo Banco Mundial para os alunos pobres –, em que o aluno “*senta e escuta*”, Irene percebe que a experiência universitária traz ganhos. A formação é transformadora:

Tem também a parte da educação, a vivência, aquilo que você aprendeu. Você sai com a cabeça diferente do que você tinha quando entrou. A mente fechada que eu tinha, eu saio diferente. Estou aprendendo, me relacionando com outras pessoas; tem também todo um trabalho intelectual. Vale à pena.

5.2. Pedro

Pedro foi meu aluno no primeiro semestre de 2007, quando ingressou no curso de História da *Faculdade X*, com uma bolsa de 50%. Participante da “turma do fundão” e aluno atento, surpreendeu ao relatar numa aula que trabalhava como carroceiro. Ao final do semestre letivo, contei-lhe sobre a pesquisa que fazia e convidei-o para a entrevista. Pedro aceitou prontamente, mostrando-se muito interessado. Nossa primeira conversa ocorreu em outubro daquele ano, época em que Pedro já não fazia parte do quadro de alunos da instituição: com dificuldades financeiras, Pedro pagou apenas a matrícula e contraiu uma dívida referente às mensalidades do primeiro semestre letivo. Sem poder arcar com essa dívida, Pedro abandona os estudos menos de um ano após ter iniciado a vida universitária. A segunda entrevista com Pedro ocorreu em março do ano seguinte. Continuava com desejo de retornar à faculdade.

5.2.1 *Espinho encravado no pé*

Na época do primeiro encontro, Pedro tinha 36 anos. Mora com a esposa e três filhos na periferia de uma cidade da Grande São Paulo, numa casa construída no terreno do irmão mais velho, com “*dois cômodos e banheiro, bem pequenininha. Não é acabada, tudo na massa grossa*”. Pedro nasceu em São Paulo, mas conserva o jeito “nordestino”, os hábitos “da roça”, onde sua mãe passou boa parte da vida:

O sotaque, o linguajar, o jeito de falar... Quando estou em casa, tenho que conversar com ela do jeito dela, senão ela não vai entender. Então converso como se estivesse na roça (...). Essa cultura está arraigada na minha vida. A cultura, a língua, tudo. Tem coisas que a gente fala que parece dialeto, quem não é do Nordeste não entende.

A mãe de Pedro, analfabeta e contando 72 anos na época das entrevistas, é a responsável pelas narrativas das histórias de uma família que Pedro não conheceu – mas que o fascina, pela miscigenação...

O pai da minha mãe era mestiço de índio com negro; a minha avó, mãe dela, era branca. Da parte do meio pai, a mãe dela era índia. Então é uma mistura bem engraçada. Eu queria chegar lá.

... nas histórias de sua origem...

Eu não sei se na tua infância você se reunia com o pai, a mãe, a avó, para contar a vida, contar como é que era, trazem alguns personagens. O pessoal da roça é assim. Quando a gente era pequeno, minha mãe chegava em casa, reunia todo mundo no barraco – era um barraco, literalmente – e começava a contar histórias, o que tinha acontecido no tempo do bisavô e tal, aquele negócio (...)

Eu não conheci nenhum dos meus avós; só ouvi falar que minha avó era assim, que meu avô era daquele jeito, mas eu mesmo nunca tive convivência. Então isso era uma coisa que incomodava, sabe? Parece que arranca um braço da gente, parece que arranca uma perna, parece que está faltando algum membro na gente, fica incompleto.

... e nas histórias de sua cultura:

É que nem falam do Bocage – não sei bem quem era Bocage, acho que era um poeta português. Só que eu conheci o Bocage, na minha infância, com um nome bem nordestino. Minha mãe falava que tinha aparecido um tal de Bocaz e tal, e aí você vai ver que, de certa forma, sem entrar numa escola, sem aprender, eles receberam algum tipo de cultura, passada oralmente pelo pai, pela mãe. Então aquilo me despertava o interesse, eu tinha vontade de saber quem foi minha família, de onde eu vim.

Walter Benjamin (1994) aponta a figura do narrador – seja o viajante, que narra histórias de lugares distantes, seja o local, que narra os acontecimentos e tradições de tempos idos – como aquele que reúne a experiência de si e dos outros. Figura rara na época atual, imersa na velocidade e na efemeridade da informação, o narrador é aquele que possui a faculdade de intercambiar experiências. Pedro dá extrema importância às narrativas da mãe, pede que ela conte “aquelas histórias que

contava”, coloca seus filhos em volta a ouvir, como em seu tempo no casebre, embora os previna: *“Não é verdade, é só história”*. Mas com essas “inverdades” alimenta-se para enfrentar a dura realidade estampada em grande parte de seu relato. E procura elucidar um pouco do mistério disso “que é só história” no curso de História que frequentou: *“Aquilo me despertava, eu queria saber mais, queria algo mais concreto. Não queria que só ficasse alguém falando, queria que tivesse uma base, que estivesse registrado, saber que alguém escreveu, que aconteceu mesmo”*.

Pedro foi criado pela mãe e guarda muita mágoa do pai, a quem encontrou poucas vezes na vida e que, mesmo possuindo melhores condições financeiras, não considera *“uma pessoa prestativa para estar ajudando a gente”*. Possui um irmão mais velho e uma irmã mais moça. Muitas de suas lembranças da infância carregam as marcas da pobreza. Quando tinha cerca de cinco anos de idade, a mãe, empregada doméstica, adoece e para de trabalhar. Pedro e os irmãos passam a pedir esmolas e a catar restos de alimento na feira. Essa situação perdura até que o irmão, com pouco mais de dez anos de idade, começa a trabalhar e ajudar no sustento da família. Com uma infância imersa na precariedade, o estudo, mesmo em uma escola pública e gratuita, só se tornou possível graças ao empenho do irmão, responsável pela subsistência da família e por propiciar condições para que Pedro permanecesse na escola. Enquanto o primeiro interrompe os estudos na quarta série, oferece a Pedro, afora bicos eventuais, a possibilidade de ingressar mais tarde no mercado de trabalho: *“Meu irmão trabalhava, eu estudava. Ele é mais velho que eu, então fazia questão que eu estudasse”*.

No entanto, também na escola Pedro não se livra dos percalços da pobreza: como afirma, *“estudar, sempre; mas sempre com dificuldades”*. Pedro *“ia para a escola com nada, só com a vontade mesmo”*. Traz a lembrança do primeiro lápis, amarelo, achado na rua; do constrangimento de ir para a escola com calças rasgadas ou com o moletom cor de rosa doado, motivo de gozações dos colegas, que afirmavam ser *“coisa de bicha”*. Pedro *“dava um jeito”*, rasgava o moletom para não ter mais que vesti-lo: *“tinha que sobreviver no meio da molecada”*. O uniforme, marca distintiva do *estudante*, para Pedro trazia as marcas da desigualdade:

Naquela época a escola exigia uniforme, tinha que usar aquela capa branca, tinha que ter bolso com emblema da escola. Quando

chegava a época de comprar a capa, era uma dificuldade! Eu tinha que esperar alguém dar uma capa usada, então aquilo ia constrangendo, ia desmotivando a gente. Tudo com dificuldade! Não tinha nada fácil.

Pedro esperava ansioso pela doação do uniforme e dos tênis já usados por colegas com mais posses; o dia da chegada da roupa que fora de outros era motivo de contentamento. Mas, ao mesmo tempo, era um contentamento amargurado, pois trazia a explicitação de sua condição de subordinação: “A gente tinha que esperar virar o ano, aí os outros pais compravam tênis novo e os que sobravam davam para a gente. A gente fazia a maior festa. Só que a gente faz festa na hora, mas dentro da gente, no subconsciente, a gente está arrebitado também. Não tinha muita graça”.

A estigmatização decorrente da pobreza não se restringia às gozações dos colegas. Mesmo que não o percebam, algumas ações de professores fazem com que sua passagem pela escola seja envolta em mal-estar:

Cada aluno tinha que levar uma pasta para dar um visto, aquelas pastas de elástico, de papelão. Na sala tinham dois Pedro. Eu levei uma pasta nova, só que eu não tive a oportunidade de colocar o meu nome. Colocaram só “Pedro” ali, e entregaram a pasta para a professora. Na hora dela avaliar, ela falou que eu estava sem pasta. Eu falei: “– Não, professora, eu pus minha pasta, só que a senhora deu pro outro Pedro.” O outro Pedro era de uma família mais abastada, então, a conclusão lógica: “tem dois Pedro e tem um material que foi trazido, esse Pedro aí não foi, ele não tem dinheiro pra comprar”. Eu lembro que uma professora de inglês me arrumou uma pasta de outra série, toda rasgada, e eu tive que usar. Aquilo me causou muita tristeza. A gente via que realmente havia uma discriminação nessa área pelo fato de ter ou não uma coisa.

Experiência positiva, só com a primeira professora, “que ensinava bem”, “se dedicava bastante” e “também andava de a pé, subia o morro junto com a gente, às vezes ia conversando”. Ou seja, além de propiciar o aprendizado, o que marca Pedro é o fato da professora ser alguém que partilhava de seu modo de vida, que não via os estudantes do morro com olhos asoberbados; uma igual. Em relação aos demais, sobressai a marca da discriminação. Aos poucos, Pedro ia sendo convencido de que a

escola não era lugar para ele. Em sua narrativa, a escola não aparece como lugar de formação ou amizade, mas de desprezo e invisibilidade:

Eu achava que ninguém se interessava pela situação da gente. Os professores, os diretores, ninguém estava preocupado. A preocupação deles era colocar na caderneta a sua falta, a sua presença. Era só isso. Se você fosse bem ou fosse mal, era problema seu. (...) Então a gente ia lá só passar o tempo; era uma molecada, a gente ia só brincar. Criado sem pai, a gente vivia de um lado para outro, tomando banho de rio, essas coisas. Eu não achava nada de bom na escola. Lá ninguém se preocupava com a gente.

Não é de se estranhar que Pedro fosse à escola “*para cumprir tabela*”, “*para não causar desgosto para a mãe*”, que levasse cada ano “*rolando com a barriga*”. Faltava às aulas, fugia. “*Quanto menos tempo na escola, melhor*”.

Nessa toada, terminou o ensino médio. Mas o ensino superior não estava, a princípio, em seus planos: “*quando eu tinha meus 17 anos, para fazer uma faculdade era muito difícil, bem mais que é hoje, então ficou só no sonho. (...) Eu não tinha dinheiro para pagar. Meu irmão casou, eu fiquei como arrimo e tive que ajudar minha mãe, minha irmã; então não deu para pensar em nada.*

Além da péssima experiência escolar, a adolescência de Pedro também foi marcada por uma curta passagem pelo tráfico de drogas. Pedro afirma que se sentiu atraído pelo respeito e pelos *status* que os traficantes obtinham: “*a gente via o pessoal que trabalhava duro na miséria, e via o camarada que estava no crime com as mulheres mais bonitas, os carros melhores, as roupas melhores.* Pedro afirma ter se arrependido da opção por causa do desgosto causado à mãe; envergonhado depois de “*uma baíta lavada*”, decide afastar-se da atividade. Mas seus relatos são recheados de passagens em que se refere a amigos assassinados, a velórios que frequentou, à violência do tráfico e da polícia.

Com 17 anos, começou a frequentar uma igreja evangélica e lá constituiu toda a sua rede de sociabilidade. Em 1989, tornou-se pastor evangelista⁷², responsável pelo culto em algumas pequenas igrejas de bairros periféricos. Mas não é daí que

---

⁷² Equivalente de auxiliar de pastor.

retira seu sustento: Pedro ganha apenas ajuda de custo para transporte, tendo que dividir seu tempo entre as atividades da igreja, outro trabalho que garanta uma fonte de renda e os estudos. É ele o responsável pelo sustento da família; a esposa, com problemas cardíacos, permanece em casa. Pedro já trabalhou na construção civil e numa fábrica de produtos de limpeza. Na fábrica, submetido ao ritmo da esteira e à sobrecarga de trabalho, contraiu tendinite nos dois braços. Após o período de um ano de estabilidade, foi demitido. Não conseguiu mais nenhum emprego com carteira assinada. Pedro é um pastor precarizado; faz bicos, trabalha como ajudante de mecânico e, como carroceiro, atua no mercado da reciclagem de lixo.

Pedro narra diversas agruras no enfrentamento da pobreza. Além da dor da fome, de ver os filhos sem comida, há a dor produzida pela experiência da subalternidade:

Mas nesse período de crise eu estava com meu filho pequenininho, ele tinha uns dez meses, e começou a faltar as coisas em casa; a opção que eu tive foi trabalhar de carroceiro. Trabalhei durante oito meses ali no centro da cidade, não foi uma experiência boa. Não dá para ser uma experiência boa porque é muito difícil, você não se sente mais como um ser humano. Você está no meio da sociedade, mas parece que você está deslocado, parece que você não está dentro do seu mundo. O meu mundo é do proletariado mesmo, da pobreza, de um pessoal com muita dificuldade. O pessoal desse mundo vive numa selva de pedra, você fica sem opção de nada. Muitas vezes eu trabalhava o dia inteiro sem comer nada; também não ganhava nada e ficava naquela expectativa.

Isso sem contar o contraste social que é muito grande. Não discriminando, ninguém tem culpa de nascer na posição que nasce, não é verdade? Mas você vê um choque muito grande. De repente, você está lá... Eu creio que você conhece ali a Peixoto Gomide, não é? Cansei de empurrar o carrinho de lá de baixo até lá em cima. Eu não lembro se era na Alameda Itu⁷³, eu sei que tem um prédio abandonado lá, onde a gente guardava a carroça, a gente guardava num depósito grandão... Eu lembro que era um constrangimento muito grande. Um solzão, você ter que empurrar aquilo carregado de tranqueira. Era muito difícil, muito difícil. Então, eu chegava em casa arrasado. Eu não gostava nem de acordar... Eu queria que me pintassem de verde, para eu não ver o sol nascer, não ver a realidade.

---

⁷³ Ruas de um bairro elitizado do município de São Paulo.

Deslocado, o carroceiro no bairro feito para ricos experimenta sentimentos contraditórios e complementares: de um lado, está “fora do mundo”, desaparecido, ignorado; de outro, por demais presente, visível, sob o “solzão” com sua carroça, atrapalhando a circulação dos automóveis, reduzido em sua humanidade. Como afirma Gonçalves Filho (2007), a fome, a doença, o analfabetismo e o desenraizamento são os sinais concretos da desigualdade social. Causam mal-estar, tristeza, vergonha, sentimentos que podem ser extintos com a satisfação das necessidades. No entanto, se perenes, as necessidades acarretam uma dor de outra ordem, tanto mais intensa quanto mais ela se refira a uma condição que não é individual, mas coletiva; uma condição que não é natural, mas produzida: “Há o caso em que a melancolia se impõe e a vergonha se torna crônica, humilhação social. É quando aquelas condições são persistentes, compartilhadas por muitos, e são sinais que são condições políticas” (p. 211). A dor experimentada pela condição de dominado persiste para além da situação em que se experimenta a desigualdade⁷⁴. É arrebatadora. “É como se você tivesse um espinho encravado no seu pé. Sempre.”

Pedro, durante sua vida, procura diversas formas de combater ou aplacar o tormento causado pela precariedade material e por “não se sentir mais como um ser humano”. A passagem pelo tráfico de drogas pode ser compreendida nesse sentido. Além da promessa de acesso a bens de consumo, havia também a promessa de conquista da consideração alheia e de afirmação da própria humanidade: “*Tinha aquele negócio de respeito. Hoje você vê que não era um respeito pela pessoa, era mais medo. Mas eu cresci vendo isso. Então eu pensava que era o caminho*”. A entrada na igreja, motivada por uma “*crise de consciência*”, em que “*a gente se afoga nos erros da vida*”, também traz a esperança do alívio da dor: “*A religião foi uma forma de aliviar o meu sofrimento interior. Algo psicológico, algo espiritual. Não trazer uma solução para a minha vida em meu cotidiano, com relação ao trabalho, conquistar alguma coisa*”. O respeito advindo do trabalho no tráfico revelara-se falso; seria possível conquistá-lo por meio da religião? Parece ser essa uma das procuras que Pedro faz quando começa a frequentar a igreja. Uma forma de

---

⁷⁴ O autor define a humilhação social como um sofrimento ao mesmo tempo psíquico e político. É uma modalidade de angústia disparada a partir do enigma da desigualdade de classes; uma dor ancestral e repetida, coletiva e de longa duração, cujo significado é de difícil tradução pelo humilhado e pelo agente da humilhação. (Cf. GONÇALVES FILHO, 1998; 2007).

aplacar o sofrimento, mas também um lugar onde ele podia ser respeitado, ser ouvido. Na igreja, Pedro constrói uma nova rede social. E, ao fim de um longo caminho, chega ao pastorado, condição que lhe garante, ao menos entre os fiéis, o poder da fala.

No entanto, a experiência na igreja, além de não ter como objetivo “conquistar alguma coisa financeira”, também não modifica a condição de subordinação. Pedro descobre que a palavra não é livre no exercício do pastorado: “você não pode ir sozinho, ter outras ideias”. Mais do que isso, a igreja promove o conformismo:

Existe uma vertente do cristianismo que o pessoal vive num fetiche. E eu vivi muito tempo num fetiche. Hoje eu vejo que minha vida teria sido muito diferente se eu tivesse entrado por outro caminho. Se eu tivesse entrado pelo caminho do estudo, se eu não tivesse muito preso a um pensamento – pelo menos na vertente que eu estou, há vinte anos atrás, na igreja, só pensava no céu. Você fica dependente daquele sistema religioso. Então eu larguei a escola, larguei tudo. Fiquei 20 anos correndo do trabalho para a igreja e da igreja para o trabalho. Fiquei 20 anos alienado nesse sentido.

Pedro continua à procura de um lugar social que propicie as ferramentas de transformação de sua condição. Atualmente, apesar da experiência de dissabor que tivera na escola, é a educação formal que concentra suas esperanças de melhoria de vida e de reconhecimento pelos outros.

5.2.2. Um mundo diferente

Pedro passa a buscar no estudo universitário o antídoto contra o sofrimento e as bases para a mudança. Consciente da precariedade de sua formação escolar, nunca prestou o vestibular de uma universidade pública. Sem garantia de recursos para arcar com o custo dos estudos, adia a entrada no ensino superior. Foi somente em 2002, com mais de 30 anos de idade, que Pedro pensou ter condições de frequentar uma universidade; nessa época, ele trabalhava na construção civil e estava na

iminência de receber uma promoção. Contando com o dinheiro extra que viria, ingressou numa faculdade privada, no curso de Administração de Empresas. Mas “*a promoção não veio, só a decepção*”, juntamente com a impossibilidade de pagar as mensalidades. Pedro é obrigado a desistir da empreitada; sua primeira passagem pela universidade teve a duração de um dia.

Mesmo após essa experiência frustrante, Pedro não desiste do objetivo de cursar uma faculdade. Com a ideia em mente passa os cinco anos seguintes dividindo-se entre as atividades na igreja, os bicos e trabalhos sem carteira assinada. Em 2007 ingressa novamente no ensino superior, agora no curso de História da Faculdade X. Acha que a educação pode “*possibilitar um caminho alternativo, uma vida mais tranquila*”. A mudança de opção de curso tem uma razão prática: formando-se em História, pode tornar-se professor, uma atividade “*que não tem limite de idade*”. Pedro, aos 36 anos, é considerado velho para a maioria das profissões.

Mas a escolha pelo curso não apresenta apenas o lado profissional. Para ser professor, ele poderia ter optado por qualquer um dos cursos de licenciatura ou pelo curso de Pedagogia. A escolha do curso de História vai ao encontro da tentativa de compreensão da humanidade: “*a História te remete ao passado; traz os costumes, os hábitos, o porquê aconteceu certos tipos de coisas. (...) Eu queria saber mais sobre o ser humano*”.

A vida universitária, para quem afirma pertencer “*ao mundo do proletariado*”, ao “*mundo da pobreza*”, é repleta de novidades. Há medo e estranhamento, mas a convivência com colegas de maiores posses parece não ter suscitado a experiência negativa da escola básica nem a amargura do carroceiro no bairro dos ricos:

E é uma novidade, tudo novo. Você entra num mundo diferente, você conhece pessoas diferentes ali, você vai conhecendo pessoas socialmente bem diferentes de você. Você tem que mudar, tem que conhecer as pessoas, você vai se adaptando. E tem aquele medo também. Quase todo aluno que começa na faculdade vê aquelas matérias, é tudo desconhecido. Ele não sabe. Muitos não têm o costume de ler. É devagarzinho que vai entender que não é aquele bicho de sete cabeças que as pessoas dizem por aí. Que você tem condições, chega lá.

A origem social dos ingressantes pode ser distinta⁷⁵, mas, a condição de neófitos os aproxima. Na faculdade é possível “*fazer amizade, conversar com as pessoas*”; a diferença, quando não desliza para a desigualdade, é extremamente enriquecedora. O contato com o diferente, quando livre do preconceito, proporciona a humanização do homem:

O que eu acho interessante [na faculdade] é você conviver com as pessoas, você entender como é o ser humano. Eu gosto de fazer amizade, conversar com as pessoas. Porque a gente pode ir mudando isso, a gente é de um mundo diferente, pessoas diferentes, uma formação diferente. Tem coisas diferentes na sua vida, experiências diferentes. Então, é isso que eu acho legal.

Entretanto, o temor da repetição da experiência de ser diminuído pelos outros, ou de se sentir diminuído diante de outros, é constante. A discriminação está à espreita, mesmo na universidade; é preciso estar preparado, num permanente estado de tensão, para não ser pego de surpresa:

É que nem quando a pessoa toma um tiro e a bala fica alojada: o organismo cria um sistema que isola aquilo. A vida vai isolando a gente. Você sabe que tem, mas você tenta tocar assim mesmo. Quando eu cheguei aqui [na faculdade], meu objetivo era o seguinte: “Eu vou me esforçar porque eu quero terminar”. Então eu não pensava muito em outras coisas. Mas ter [discriminação], tem. Às vezes professores faziam perguntas, ou então os professores podiam achar que eu ia perguntar uma besteira. E às vezes eles se surpreendiam, eu não ia perguntar uma besteira. Então tem, você sabe que tem isso. Isso é real. Mas fazer o quê?

Mas o estado de tensão não é suficiente para anular a positividade da formação: a experiência universitária “*mudou totalmente minha visão de mundo, a minha compreensão de mundo. Mudou também a maneira de me relacionar com as pessoas. Foi bem válido*”. A passagem por um curso de graduação, mesmo tão curta

---

⁷⁵ Pedro impressiona-se com uma variabilidade que não abarca os extremos: a quase totalidade dos estudantes do curso de História da *Faculdade X* é constituída por trabalhadores assalariados, autônomos ou desempregados, moradores da periferia do município de São Paulo e de cidades próximas. Mas Pedro demonstra que uma classificação genérica em estratos sociais como esta esconde diferenciações sociais e culturais importantes.

quanto foi para Pedro, mesmo em um estabelecimento caracterizado pela literatura especializada como “universidade de ensino”, cujo objetivo seria a formação rápida de mão-de-obra, traz ferramentas para que ele interprete sua realidade. Boa parte de seu relato traz uma reflexão sobre a religião e a igreja que acompanham sua vida há mais de vinte anos. Pedro, apesar de estar imerso nesse universo religioso, tem uma postura bastante crítica quanto a seus dogmas e práticas. Ele vive um grande conflito: a igreja proporciona-lhe acolhimento, e foi ali que constituiu sua rede de sociabilidade; mas, ao mesmo tempo, considera a igreja que frequenta e para quem trabalha uma instituição produtora de alienação e conformismo. Os meses em que passou cursando História parecem ter-lhe fornecido conceitos para a compreensão de sua situação, mesmo que não sejam suficientes para aplacar-lhe a angústia resultante do conflito:

A gente está preso naquele pensamento medieval em que o rei era rei porque era a vontade de Deus; o nobre era nobre e o camponês era camponês, tudo pela vontade de Deus. A igreja funciona assim. E uma coisa de vinte anos você não consegue apagar em você mesmo. É uma construção de vinte anos, está dentro de mim. É aquilo em que nós acreditamos. Quando eu falo da alienação – tem algumas coisas que eu estou conseguindo pisar no mundo real só agora. Porque eu fiquei vinte anos alienado, preso, acreditando em algo que nunca iria se tornar realidade.

Os conteúdos aprendidos em pouco mais de um semestre de curso não permanecem limitados a livros e apostilas, não são descartados após a prova; passam a integrar o repertório de Pedro na busca da compreensão dos caminhos que trilha.

5.2.3. O carroceiro e os livros

Pedro pensa poder obter as repostas para o enigma da desigualdade no curso de História. Compreende o estudo como ferramenta de transformação social. Crê que os estudos lhe possibilitarão ter voz num mundo em que os dominados são impelidos ao silêncio: “Pela via convencional que o povo tem, a gente não tem voz na sociedade, não adianta. Não adianta eu querer chegar agora e ser ouvido. Mas creio

que se eu tiver um nível superior, um nível universitário, as pessoas já vão me ouvir um pouco diferente". O relato de Pedro amplia o campo de análise que estabelece uma relação muito direta entre o ensino superior e a empregabilidade. É verdade que Pedro imagina que o diploma poderá lhe proporcionar um futuro "mais tranquilo", ainda mais para quem traz no corpo as marcas do trabalho braçal, que "vai desgastando a vida da gente" e então a "máquina" corpórea já não funciona como antes, impossibilitando o próprio sustento e o da família. Nesse sentido, a formação para ser professor surge como alternativa econômica concreta e contempla a esperança de um futuro melhor. Mas, ao mesmo tempo, Pedro atribui à educação superior o poder de transformação não só de si, mas do mundo: "*se eu tivesse um nível superior, se eu tivesse condições, eu arrumaria as coisas que eu não gosto*". Dentre essas transformações, talvez a mais radical seja a de ser reconhecido e ouvido; seja recuperar a condição de sujeito:

Se eu for falar agora "– Quem é você?", "– Eu sou o Pedro"; "– Mas você é quem?", "– Sou o Pedro". Ninguém ia me ouvir. "– Mas quem é você?", "– Sou historiador, sou pesquisador et cetera e tal". É diferente. (...) Eu acho que se pelo menos a sociedade conseguir avistar os mais pobres, ou pelo menos enxergar a realidade, acho que mudaria muita coisa (...). Fazer a sociedade me ouvir. Esse é o pensamento meu. Talvez eu consiga fazer isso, talvez seja utopia, né?

No trabalho de carroceiro, Pedro recolhe livros usados, para serem vendidos a sebos ou como papel para reciclagem. Mas não transforma todos os livros que recolhe em fonte de sustento. Pedro, agente do comércio de lixo reciclável, desvia algumas mercadorias específicas – sobretudo livros de Psicologia e de História – da sua função imediata, de troca por dinheiro. Separa e os lê; quer entender o mundo. Procura no esclarecimento a revelação dos processos de dominação, para encontrar as formas de resistência:

Sabe o que acontece? Se a gente pudesse fazer uma troca – mas não pode. Se você vivesse do jeito que eu vivo, morando na casa em que eu moro, passando as dificuldades que eu passo, com família, todo esse negócio, você ia sair com uma cabeça diferente. Todas as vezes que eu saía da minha casa para trabalhar no Centro – na realidade a gente vive num ambiente muito Medieval. E quando eu saía, era como o Iluminismo. Eu via que tinha um caminho, que se você se esforçar existe um caminho para chegar

lá também. Não é só a vontade de Deus para determinar; você tem que fazer a sua parte. Então, quando eu fazia isso – e ainda faço – com livros, eu estou procurando um caminho, um jeito de chegar lá também.

É aquele negócio: nadar e morrer na praia. A pessoa que vive nessa situação, ela não se conforma. Ela mora porque tem que morar, mas não é bom. Agride a vida da gente. Você acha que aqui está quente? Se faz 30 graus lá fora, lá em casa deve fazer uns 35. À noite eu preciso fechar a porta para dormir – porque eu não posso deixar nada aberto. Então imagine quem é que dorme num lugar desses? Mas tem que dormir, né? Eu tenho que dormir. Então você vive a vida toda assim. É que nem o naufrago que está numa ilha: qual que é o desejo dele a vida toda? Talvez ele fosse até morrer na ilha, mas qual que é o desejo dele? Sair. Aparecer alguém, aparecer uma embarcação ou ele conseguir algo que possa tirá-lo daquele isolamento, para levá-lo para a convivência normal da sociedade.

Então, o meu desejo quando eu procurava livros era esse. Procurar uma forma.

Pedro procura nos livros que seriam vendidos como papel a ser reciclado “a mais ampla das concepções de educação [que] nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical” (MÉZSÁROS, 2005, p. 48). Sabe que muito do que está escrito nos livros é “baboseira”; mas, ao mesmo tempo, encontra em suas linhas alguma base de sustentação de sua compreensão de mundo. Em grande medida, foi nesses livros que obteve parte significativa de sua formação; foi assim que sobrepujou algumas das deficiências de formação oriundas da escola que frequentou na infância e na adolescência. Mas Pedro não se considera um autodidata:

Porque esse conhecimento que eu tenho só serve para mim mesmo. Eu sei os assuntos. Mas isso trouxe alguma mudança? Trouxe com relação à formação do meu caráter. (...) Mas eu penso que, para mim, ser autodidata sem poder fazer nada, não funciona. Não me ajuda em nada! Não ajuda o meu povo.

Pedro sabe a dificuldade que é “ser ouvido”. E percebe que sua utopia, para ser efetiva, não pode se restringir ao indivíduo, mas deve se direcionar a uma transformação coletiva. Para Pedro, só é autodidata aquele que usa o conhecimento

para transformar-se a si e ao mundo, que não é só para si. Transformar a vida de seus companheiros de classe.

O estudante deseja ampliar o conhecimento conquistado pelo carroceiro. Ingressando na universidade, Pedro poderia frequentar o lugar responsável pela socialização e sistematização do conhecimento que procurava individualmente nos velhos livros desprezados por outrem. Não o conhecimento abstrato, com valor em si mesmo, mas aquele que permite perscrutar os problemas da pobreza e da violência, por quem os conhece de perto:

Sabe o que acontece? É você lidar com sofrimento... Uma coisa é você ligar a televisão e você ver a notícia: “teve um acidente e morreram tantas pessoas no trânsito”. Outra coisa é fazer parte da sua vida, da sua família. Minha vida foi marcada por isso. Dos meus colegas de infância, uma boa parte está debaixo do cemitério. Uns 70%. Então é muito triste você ter que ir num velório e ver ali deitada uma pessoa com quem você viveu, com quem você brincou; você olhar para o pai e para a mãe e não ter consolo, não ter conforto, não ter nada para mudar aquela situação. (...)

Falando de estudo, eu comecei a me preocupar, a querer entender por que o ser humano se deixa levar para esse lado. Daí eu comecei a buscar material para ler. Eu tinha muitos livros de Psicologia; embora fossem muito antigos, eu gostava de ler alguns conceitos para tentar entender alguma coisa disso. Porque eu conheci famílias inteiras que não sobrou ninguém. Não sobrou nada, ninguém, só a gente para contar a história.

Contar a história dos vencidos. Não parece obra do acaso nem mera racionalidade prática visando a empregabilidade a escolha de Pedro pelo curso de História. Mesmo longe da academia, sem acesso à teoria, atende ao apelo de Walter Benjamin: “Pedimos àqueles que vierem depois de nós não a gratidão por nossas vitórias, mas a lembrança de nossas derrotas. Isso é um consolo: o único consolo dado àqueles que não têm mais esperança de serem consolados”⁷⁶.

---

⁷⁶ BENJAMIN, W. Nota preparatória das teses “Sobre o conceito de história”. Apud LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 115.

5.2.4. Tenso e frustrado

Mas cursar a faculdade não é fácil. Além de estudar, Pedro tem que dar conta das atividades da igreja e garantir o sustento da casa. Acaba exausto: *“Estudei debaixo de pressão. Para você ter uma ideia, de casa para a faculdade e da faculdade para minha casa, dá uma hora de caminhada; isso que eu venho em passo rápido, venho ligeiro. Todo dia nesse vai-e-vem, vai-e-vem”*. O estudo, visto como possibilidade de solução dos problemas financeiros, se transforma em mais uma fonte de problemas:

Eu fiz uma jogada, só paguei a matrícula; estudei, acumulei uma dívida. Passou seis meses, eu tive que fazer um acordo e parcelar essa dívida (...). Agora, se você não paga, como toda instituição, seu nome vai para protesto. No meu caso, meu nome já está no protesto faz tempo! Mas eu fico num dilema, fico com dificuldade. Não consigo pagar, é uma luta. Não é uma luta, é uma guerra!

Pedro imaginava que a matrícula no ensino superior já lhe facultaria o ingresso na profissão docente, como professor eventual. Foi essa crença que o encorajou a ingressar na faculdade sabendo que não teria como arcar com o valor das mensalidades, mesmo possuindo um desconto de 50%. Acostumado a fazer cálculos para tentar adequar seus rendimentos às necessidades da família, Pedro fez o seguinte planejamento: *“Eu faço o primeiro semestre, pego o comprovante do segundo semestre, vou à delegacia de ensino, entro e aí pego aulas”*. Pedro arrasta para o segundo semestre de curso a dívida contraída com mensalidades não pagas, com a esperança de quitá-la a partir dos ganhos que obteria lecionando na rede pública. Não imaginava a enorme precariedade que encontraria como professor eventual, a quem Pedro denomina, de forma irônica, de “professor aventural”:

Ser professor eventual é uma aventura! Você não sabe quantas aulas vai dar. Você só ganha quando tiver aula vaga, se tiver. E só ganha depois de três meses. Eu pensei: “Como é que eu vou viver três meses assim?”. (...) Era pura ilusão. Imagina: ficar orando para ver se um professor quebra uma perna para você dar aulas no lugar dele! Não deu certo.

Sobrecarregado, as horas faltam para Pedro cumprir todas as atividades do dia. Ele é pastor sete dias por semana no período noturno, afora outras atividades sem horário fixo, como a participação em velórios. O sonhado emprego consumiria oito horas diárias; enquanto não surge, os bicos ocupam o tempo disponível e compõem o ganho incerto. O estudo, além de significar um gasto extra em seu parco orçamento, também demanda tempo, energia e dedicação. O grande esforço econômico, físico e psíquico empreendido para estudar começa a dar sinais de esgotamento:

Eu ainda tentei estudar até antes das provas, nos primeiros dois meses do [segundo] semestre. Mas eu estava me desgastando fisicamente. Eu estava andando muito a pé e o serviço também estava me arrebatando. Eu chegava em casa a pé e ainda ia fazer bico na construção civil. Quando chegava em casa, estava arrebatado. E também estava sem dinheiro para comprar as apostilas⁷⁷, estava tudo acumulado. Pensei: “Caramba, quando chegar a época das provas eu não vou dar conta de tudo isso!” Aí eu olhei, pensei e disse: “Vou jogar tudo para o alto!” Foi o que fiz.

Pedro tranca a matrícula. O desejo de estudar não arrefece, mas sua realização torna-se longínqua. O retorno ao curso implicaria em gastos ainda mais elevados: “Se eu conseguir pagar tudo isso, esses meses mais a matrícula, aí eu vou perder minha bolsa. Quando você tranca a matrícula ou fica de DP, você perde a bolsa de desconto e tem que pagar integral”. Somando-se a isso, a experiência da fadiga⁷⁸, efeito da sobrecarga, afasta Pedro da vida estudantil: “O outro semestre foi uma loucura; eu saía da faculdade, chegava em casa e saía correndo para os bicos. Foi muita luta, muita correria”. O resultado é uma grande angústia. Após desdobrar-se para tentar dar conta de tantas atividades, Pedro responsabiliza-se por seu fracasso nos estudos. Reproduz o discurso largamente difundido que atribui a exclusão do aluno a falhas individuais:

Eu acho que o meu problema maior é esse: é projetar um negócio e não botar em prática. Não sei se é uma falha do meu caráter, talvez seja. Eu não consigo fazer. E é simples! (...) Eu estava

---

⁷⁷ É comum os estudantes denominarem os textos da bibliografia básica deixados pelos professores no serviço de fotocópias de “apostilas”.

⁷⁸ “Na raiz da compreensão da vida do povo está a fadiga” (BOSI, E., 2003, p.154).

tentando conciliar essas três coisas [trabalho na igreja, trabalho remunerado e estudo]. Mas não deu certo. Também acho que aquele negócio foi culpa minha mesmo. Aquilo que eu falei: muitos projetos e nada de colocar em prática. O tempo passa, quando você vai ver, você está no desespero e não consegue fazer nada.

Pela segunda vez Pedro passa a integrar as estatísticas de evasão do ensino superior. Diante dele a universidade se apresenta como “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu, 1997, p. 483). Sua experiência revela que a efetivação da democratização do ensino superior, que supostamente ocorreria graças à abertura dos estabelecimentos universitários para estudantes pobres, está longe de ser alcançada. O mundo universitário que recebera Pedro acaba por descartá-lo. Não sem antes convencê-lo que é ele o responsável por essa exclusão. Como resultado, aumenta seu tormento:

Ah, meu dia é muito tenso, muito tenso. Eu não vou comparar o dia do policial, mas a vida de um pai de família que luta e muito mais quando almeja alcançar alguma coisa – no meu caso, terminar o curso – que pode mudar completamente o seu futuro, aí você fica naquela aflição. Você acorda, se você não conseguiu resolver... Você tem noção que está se afundando cada vez mais e você tem que erguer a cabeça e decidir. (...) Eram duzentos e poucos reais; não é muito, mas eu não consegui. Então, traz aquele tipo de frustração, você fica frustrado e você fica tenso. E vez ou outra alguém vem cobrar você, te lembrando de uma dívida que você tem lá atrás. Então a vida é assim, sempre, sempre. De segunda a segunda a vida é assim.

Pedro procura na experiência universitária os sentidos para suas indagações sobre a dor de classe e os caminhos para seu enfrentamento. Mas as condições concretas indicam a impossibilidade de os estudos se transformarem em forma de redenção. Em um determinado momento, ao comentar o desrespeito comumente sofrido pelos mais pobres nos serviços de saúde, Pedro aponta a organização coletiva como estratégia de luta e enfrentamento da humilhação:

Você vai passar em um posto de saúde, se você tiver uma doença que precise de um tratamento mais urgente, você morre. Você vai lá, os médicos são todos ignorantes. Eu tive que passar no médico, mas eu parei, eu desisti. Literalmente, eu desisti de passar no

médico; não fui mais. Eu tinha exames para fazer, mas não fui mais. A gente fala para o médico: “– Doutor, estou sentindo...”. “– Não estou perguntando nada para você” [ele responde]. Aí colocam aquele cartazinho no posto de saúde para inibir a pessoa: “Desacatar o funcionário público em seu ambiente de trabalho: pena de seis meses a dois anos de prisão”. Poxa vida! Dão carta branca para eles fazerem da gente o que quiserem. E ninguém está nem aí com nada!

Quando eu falo na entrevista que eu tenho um desejo, na realidade meu desejo – eu queria ter condições e creio que um dia vou ter. As coisas acontecem. O mundo vai girando e de repente você está numa posição que você nem imaginava. Mas se um dia eu conseguir... Você tem que fazer a cabeça do povo mesmo, sabe? Tem que falar para o povo correr atrás dos direitos. Se precisar fazer greve, faz greve; se precisar fazer abaixo-assinado, faz abaixo-assinado; se precisar chamar a imprensa, chama a imprensa. Mas o que não pode deixar é eles matarem a gente. O que eles estão fazendo mata a gente aos pouquinhos. Mata literalmente!

Mas logo retoma a solidão do caminho individual. A continuidade da narrativa de Pedro recai no encolhimento do dominado:

Às vezes minha esposa tem que passar no ginecologista, leva seis meses! Para passar numa consulta, um negócio que é urgente! Vai dando aquela raiva!... Se você for agredir verbalmente, você fica em desvantagem: você pode apanhar, ir preso. Então você tem que engolir aquele negócio.

“A energia servil é o esforço de engolir” (GONÇALVES FILHO, 2003, p. 204). Recolocar-se em desvantagem, aguentar. Uma energia de amortecimento, letárgica, necessária para não sentir e não sofrer, mas que traz amargura. Pedro “penseiro”, como na canção, “quer voltar atrás”; indaga-se “para que sonhar se dá / o desespero de esperar demais”⁷⁹:

Tem horas que eu não sei se vou chegar a lugar algum; às vezes eu penso que não. Tem horas que me dá uma motivação, mas às vezes eu quero é engolir ela. A gente não vive de utopia, a gente vive na realidade, não é verdade? Eu tenho que pagar condução, tenho que comer, tenho que pagar as contas. Então, às vezes a realidade

---

⁷⁹ A canção é “Pedro pedreiro”, de Chico Buarque

é muito dura. Às vezes a gente faz um projeto a longo prazo; passa o tempo e você não consegue fazer nada.

Mas Pedro insiste. Em 2009, ingressou no curso de Sociologia de uma tradicional faculdade, com bolsa integral. Pedro volta à rotina de trabalho, igreja e estudo. Agora com mais dificuldade ainda, já que encontra um curso que considera mais “puxado”, percebe sua falta de base acadêmica e se vê às voltas com a difícil tarefa de acompanhar o novo curso. Pedro continua a tentar entender e transformar o mundo que os homens lhe outorgaram.

5.3. Marcélia

Marcélia ingressou no curso de História da *Faculdade X* aos 42 anos, quando já era avó. Foi minha aluna em seu primeiro semestre de curso, período em que me procurava com alguma frequência para tentar sanar suas dúvidas e dificuldades. Para Marcélia, a tarefa de leitura e interpretação de textos acadêmicos é sentida como desafio quase intransponível. Em sala de aula aparece quase sempre como uma figura aflita, angustiada. A pouca familiaridade de Marcélia com a leitura rapidamente vai se traduzindo em notas baixas que culminam em sua reprovação no segundo semestre do curso.

Em uma das ocasiões em que procura ajuda, Marcélia conta a seguinte história: seu neto não entende o fato da avó viver estudando; ela, que sempre fora uma avó muito presente, deu para trocar a companhia do neto pela dos livros. O menino, inconformado, pergunta-lhe: “*Vó, você está estudando para quê? A vó não sabe ler?*”? E Marcélia responde: “*Não, a vó não sabe ler...*”. Ao ingressar no ensino superior, Marcélia fez uma descoberta marcante. Foi essa descoberta que me levou a convidá-la para integrar a pesquisa. Em sua primeira entrevista, realizada em outubro de 2008, Marcélia retoma essa história: “*Foi uma descoberta, que eu não sei ler. Eu sabia ler o quê? O que eu sei ler? Eu junto as palavras e leio. Mas a leitura passou por mim e eu não me dei conta que eu tinha que analisar aquela leitura. É muita mudança pra mim*”.

No início do ano seguinte Marcélia transfere-se para um dos *campi* de uma grande empresa de educação superior. Em sua segunda entrevista, ocorrida em julho de 2009, tece uma longa reflexão acerca desta mudança. De início, Marcélia experimenta certo alívio por encontrar um curso “mais fácil”. Mas, com o passar dos meses, o alívio dá lugar à decepção: Marcélia tece diversas críticas ao caráter mais nitidamente mercantil da nova universidade e lamenta o fato de agora não mais ver contemplada de forma efetiva sua maior necessidade no atual momento de sua vida: aprender.

5.3.1 *Temas da história*

Marcélia nasceu na Grande São Paulo; é a terceira filha de um casal de origem rural, analfabeto. Quando Marcélia contava um ano e meio de idade, seu pai foi assassinado. Sua mãe ficou viúva aos 26 anos, com quatro filhos pequenos – a mais velha tinha quatro anos e o mais novo nove meses. A partir de então, a vida da família, que já enfrentava períodos de escassez, fica muito mais difícil. Quando conta esse episódio, Marcélia traz um dos significados que confere ao estudo e ao conhecimento: o da consciência dos direitos. Em suas palavras:

Minha mãe analfabeta, sem estudo... Meu pai tinha saído de uma empresa fazia dois anos e, pela lei, acho que minha mãe tinha direito ao INPS. Ele trabalhou quatorze anos em uma empresa, de ajudante. Só que minha mãe não tinha estudo, ela não sabia que poderia correr atrás.

A dificuldade de viver acompanha não somente a história de Marcélia, mas também a de seus antepassados. Seus avôs eram trabalhadores rurais despossuídos. Foram expulsos das terras em que trabalhavam quando o avô de Marcélia foi exigir que o filho do dono da fazenda assumisse a responsabilidade por ter engravidado sua filha adolescente, a mãe de Marcélia. Recorreram à polícia local, mas logo perceberam que a ação da justiça não é a mesma para as diferentes classes sociais. Vagaram por um tempo, até que o avô de Marcélia conseguiu um emprego em São Paulo. A estadia foi curta; voltaram ao Paraná após a avó ter sido presa na Praça da Sé, juntamente com os filhos, por mendicância. Esse episódio é algo obscuro no relato de Marcélia. Segundo ela, a avó estava simplesmente passeando. Não foi o que pareceu ao policial. De qualquer modo, os avôs de Marcélia descobriram-se sem lugar também na capital paulista. Sem terra e sem posses, jamais conseguiram se estabelecer, mudando de cidade constantemente.

Já adulta, a mãe de Marcélia conheceu o moço com quem viria se casar, o pai de Marcélia, que trabalhava no desmatamento de regiões onde seriam construídas novas estradas. Mulato, não foi aceito pelo avô de Marcélia, um descendente de portugueses, branco e de olhos azuis. Esse episódio revela a força do preconceito racial, que é reproduzido mesmo por aqueles que portam as marcas da opressão. O pai de Marcélia não se dá por vencido e “rouba” a mulher, levando-a para o Mato Grosso. A vida construída por lá não era fácil: o pai ausentava-se da casa por vários dias da casa, por conta do trabalho de desmatamento, enquanto a mãe de Marcélia fazia a roça; a fome rondava perto; a família, aos poucos, crescia. Quando do nascimento da primeira filha, o pai de Marcélia decidiu procurar emprego em São Paulo. Lá comprou a casa em que Marcélia nasceu. Contudo, sem conseguir firmar-se na cidade grande, assim como ocorrera com os avôs de Marcélia, a família retornou para o local de origem, deixando a casa alugada, esperança de garantia de algum rendimento. Mas o dinheiro do aluguel não chegava, a plantação não vingava. A mãe de Marcélia estava grávida do quarto filho e constantemente desmaiava de fome. As idas e vindas da família de Marcélia, em busca de melhores condições de vida, findam com a morte de seu pai. Foi numa de suas passagens pelo Mato Grosso que ele, aos 32 anos, foi assassinado com uma facada no pescoço.

Mãe e filhos fincaram raízes em São Paulo, na casa de dois cômodos deixada pelo pai, constantemente referida por Marcélia como uma “bênção” que minimamente garantiu a sobrevivência da família. A casa ganhou novos moradores: como a mãe de Marcélia passava a maior parte do tempo fora de casa, trabalhando como empregada doméstica, ela acolheu sua própria mãe e as irmãs, que ajudavam nos cuidados com as crianças.

Marcélia, ao narrar a história de seus pais e de seus avôs, afirma que “*nós estamos no mundo para sofrer; nós não demos sorte*”, como se a pobreza fosse destino. Mas, ao mesmo tempo, desenrola um fio que explicita que a tal da “*má sorte*” é construída em relações de opressão e desigualdade: os avós que “*nunca tiveram terra*”, o filho de fazendeiro que “*abusou da minha mãe*”, a adolescente grávida que é obrigada a esconder-se para não “ficar falada”, a polícia que não dá ouvidos à denúncia de um trabalhador rural mas que prende a esposa e os filhos desse mesmo trabalhador por mendicância.

A situação econômica da família faz com que a entrada de Marcélia no mercado de trabalho ocorra muito cedo: na passagem dos dez para os 11 anos, a menina começa a trabalhar como empregada doméstica. Muito jovem e inexperiente, Marcélia não obtém sucesso no seu primeiro emprego: *“eu lavava aquela roupa, mas não lavava bem; a Dona Anete me falava: ‘Tá cheio de gordura!’, e mandava lavar de novo”*. Mas a maior lembrança de Marcélia não é sobre o mandonismo da patroa, mas sim sobre a comida a que tinha acesso na “casa de família”: *“eu comia bem na casa dela. E isso era importante, porque em casa era um monte de gente. Então eu comia bem. Ela fritava uns ovos de pata que eu adorava! Ela fazia uns doces, eu comia; era uma delícia”*.

Aos 12 anos, ainda *“sem conseguir segurar no pau do ônibus”*, Marcélia tem uma curta estadia como funcionária de uma indústria têxtil, onde continua a lavar roupas, além de rematar peças produzidas pelas costureiras. A transferência final do trabalho doméstico para o trabalho operário ocorre no ano seguinte: Marcélia é contratada por uma “empreiteira” de mão-de-obra informal, que a levava, por curtos períodos de tempo, para trabalhar na linha de produção de empresas de grande porte:

Eu trabalhava numa firma que pegava as meninas e mandava para essas empresas, para fazer todo tipo de serviço. Antigamente tinha uma placa: “precisa-se de menores”. Hoje não tem mais. (...). A gente trabalhava um tempo em cada lugar. Quando estavam precisando de funcionários, ela [a proprietária da empreiteira – ou “gato”] mandava e você ficava um tempo. Eu ganhava bem pouquinho.

Foi assim que Marcélia trabalhou na confecção de revistas e livros de uma grande editora, no setor de embalagens de uma multinacional do ramo alimentício, na confecção de emblemas de automóveis e na montagem de bichos de pelúcia de uma fábrica de brinquedos. Quando descreve sua atividade na linha de montagem, Marcélia muda o ritmo de sua narrativa, que se torna muito rápida e repetitiva, cheia de onomatopéias. Os gestos aumentam; é preciso usar o corpo para traduzir o esforço do trabalho:

Na esteira, um serviço de cão [ri, fala rápida]! Vinha um monte de livros na esteira. Só que eu não trabalhava na Editora mesmo: eu prestava serviço numa firma. A firma pegava os menores, que

eram a gente, e mandava para essas firmas grandes. Provavelmente eles levavam dinheiro em cima da gente. A esteira vinha, ti-ti-ti-ti; eu tinha que colocar o encarte, o braço ficava assim [mostra]. E você ficava assim, o dia inteiro. E se você precisasse ir ao banheiro... Primeiro que não podia; e você tinha que pedir para alguém ficar no seu lugar, para ir rápido. Ah, que serviço do cão, Deus me livre! É linha de produção!

A memória do trabalho passado vem acompanhada da reflexão presente. A descrição da atividade mistura-se com a crítica das condições a que era submetida. A trabalhadora, quando estudante, encontrou na teoria as palavras para explicar sua experiência com o trabalho alienado⁸⁰:

MARCÉLIA: Vinha um negócio para colocar uma plaquinha; e eu não sabia o que era. Era uma máquina e tinha umas placas que eu colocava, e a máquina batia [mostra o movimento do trabalho]. O que a professora Laura falou me marcou muito, porque eu lembrei disso. Na indústria eu não sabia o produto que era feito lá na frente [da linha de produção]! [risos]

JAQUELINE: E depois você viu nas suas aulas a divisão do trabalho, em que o operário não vê o produto!

MARCÉLIA: Está vendo?! Tudo tema da História! Eu fazia umas plaquinhas [mostrando com as mãos e com o corpo]: Ficava uma caixa aqui; eu ficava numa máquina; eu pegava essa plaquinha e colocava debaixo; a máquina vinha e colocava um adesivo. Sabe o que era aquilo? Eu não sabia o que era. Hoje eu sei, mas antes eu não sabia. Era um emblema de carro; agora é que eu me lembro disso. [Falando muito rápido, no ritmo da produção] Então eu pegava aqui e colocava; a máquina vinha e tac! Tac! Só que tinha que ser rápida; não podia ficar de moleza. Aquela máquina quase arrancava minha mão fora! Tac! Tac! Tac! Tac! E era muita, tinha que bater muita! Linha de produção!

Longe no tempo, a experiência do esforço do trabalho de menina deixa marcas perenes na memória e no corpo. A lembrança vem acompanhada de um gracejo que não esconde aflição, expressa na descrição dos sons, do ritmo, da

---

⁸⁰ “Ignorar totalmente aquilo em que se trabalha é excessivamente desmoralizante. Não se tem o sentimento de que um *produto* resulta dos esforços que se estão fazendo. A gente não se sente, de forma alguma, no número dos produtores. Também não se tem o sentimento da relação entre o trabalho e o salário. A atividade parece arbitrariamente imposta e arbitrariamente retribuída” (WEIL, S. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*, 1996, p. 109, itálico da autora).

sobrecarga, da falta de sentido da atividade parcelada, do temor do acidente de trabalho. O final de cada uma das narrativas de cenas de sua experiência como operária vem acompanhado de uma exclamação: “*Linha de produção!*” A expressão síntese da aflição.

Marcélia, garota terceirizada, conhece muito cedo a condição de precarização: “*A gente não tinha nenhum direito, não registravam. Se você pegar minha carteira [de trabalho] eu devo ter pouquíssimos anos de registro, porque as firmas não registravam. E eu trabalhei a vida inteira!*”. As formas mais comuns de organização e luta pelos direitos, no entanto, foram descobertas bem mais recentes: “*Eu nem sabia o que era sindicato! Eu nem sabia que existia isso. E acho que o sindicato nem se preocupava*”. A necessidade financeira, a ausência da consciência dos direitos e a dificuldade de organização de uma categoria constituída por jovens que vagam de empreitada em empreitada, resultam em submissão a condições muito adversas de trabalho⁸¹. Para Marcélia, o ciclo do trabalho operário encerra-se quando completa quinze anos de idade. Em mais um episódio de desrespeito aos direitos trabalhistas a jovem, que estava grávida, foi demitida da empreiteira:

Eu trabalhei em tudo isso antes de ter a minha filha. Quando eu fiquei grávida, eu ainda estava nessa firma que me mandava para as outras. Só que eu era menina e comentei da gravidez com as colegas. E logo a dona me mandou embora. Eu estava grávida, ela não podia me mandar!

Afora a angústia de descobrir-se grávida na adolescência, Marcélia passa a preocupar-se com sua recém-adquirida condição de desempregada. O novo trabalho surge antes de o bebê completar um ano de idade; Marcélia, já separada do pai da criança, inicia a vida de vendedora de loja, atividade na qual iria permanecer durante boa parte de sua vida: “*Eu era boa vendedora, tinha jeito para o comércio. Acho que o pessoal tinha dó e comprava. Mas eu era boa vendedora, desenrolada, não tinha vergonha*”. Marcélia desenrola os fios das dificuldades de viver e tece as formas de conciliar trabalho, estudo e cuidados com uma criança. Ao rememorar os desafios por que passou, Marcélia retoma o sentido da educação como ferramenta de

---

⁸¹ Cabe lembrar que as cenas aqui descritas por Marcélia ocorreram nos últimos anos da década de 1970 e início da década de 1980, época em que se configurava o novo sindicalismo brasileiro.

conscientização e luta pelos direitos, a que já se referira na narrativa da história de seus antepassados:

Eu fui criando minha filha sozinha; me acostumei. Nunca coloquei ele [o pai da criança] na justiça, não me preocupei com isso, não sabia que existia. Será que era falta de instrução? Porque eu deveria ter ido na justiça e pedido pra ele ajudar com a menina. Eu não procurei. Tinha umas coisas que eu nem sabia, que podia dar dinheiro, que ele tinha que ajudar, eu nem sabia...

Com cerca de 25 anos de idade, Marcélia conhece o homem que viria a se tornar seu atual companheiro e que a leva para trabalhar em uma cantina de escola. Na época das entrevistas, Marcélia era responsável por uma das cantinas do marido, atividade que permitiu a ela ascender socialmente e passar a ter acesso a bens que não estavam em seu horizonte de consumo quando menina:

Foi na cantina que eu me ergui financeiramente; eu fui muito econômica, porque como eu já tinha passado por tanta coisa, eu dava muito valor para o dinheiro.(...) A gente tem uma casa na praia; não é uma casona, mas é um lugar pra gente descansar; nós temos umas quatro casas de aluguel... Então hoje eu posso falar assim: não estou rica, mas estou bem financeiramente; se eu gastar vinte ou trinta reais, não é uma coisa que vai me fazer falta. E antes, não; era um “miserê”, uma fome desgramada! É até pecado, mas hoje eu não quero comer; eu vejo as coisas e eu tenho dinheiro pra comprar, é que eu não quero engordar. Mas antes não; antes eu tinha fome, só que eu não tinha o dinheiro pra comprar.

Mas mesmo que a cantina lhe tenha propiciado certa estabilidade financeira, ela planeja uma mudança profissional. O grande desejo de Marcélia é tornar-se professora: “Agora eu vou ser professora; esse negócio de indústria, loja, era em uma outra fase. Os meus 50 anos vão ser como professora! É o que eu espero. Espero, não; eu vou ser”.

5.3.2. Angústia inexplicável

Quando narra passagens de sua infância e adolescência, Marcélia prioriza aqueles aspectos caracterizados pelo enfretamento de condições adversas – a precariedade material da família, a penosidade do trabalho, a perda de pessoas queridas, as situações de decepção e de violência. A escolarização aparece em seu discurso apenas como figura de fundo. Nas poucas vezes que se detém no assunto, Marcélia conta que não tinha especial apreço pela escola, mas que era relativamente boa aluna. Sua primeira interrupção nos estudos aconteceu por ocasião de sua gravidez, quando cursava a sétima série. Mas seu afastamento da vida escolar foi breve: Marcélia volta à escola no ano seguinte e prossegue até o término da oitava série. Quando conclui o antigo ginásio, Marcélia interrompe os estudos novamente: *“eu achava que isso já estava bom. Ninguém pedia para você estudar, nenhum professor falou para mim: ‘– Vai estudar que é bom; você vai ganhar mais’. Não incentivavam ninguém a estudar. Aí parei, fui trabalhar. Eu já tinha a responsabilidade de uma filha, né?”*. Mas, mesmo sem incentivo e sem gosto pelos estudos, Marcélia dava importância à escolarização, ao menos na medida em que supunha adquirir um certificado que facilitaria sua vida laboral. A pausa nos estudos mais uma vez não se prolonga em demasia; Marcélia ingressa no supletivo e após um ano e meio, quando tinha 19 anos, termina o ensino médio.

Marcélia tem plena consciência da insuficiência de sua formação. Mais que isso, aponta a falta de sentido de uma escolarização que tem como único fim a produção de uma certificação:

Quando eu fiz supletivo, não tinha muita cobrança. E eu fiz em escola particular, não fiz no estado; acho que naquela época nem existia supletivo no estado. (...) E eu lembro que não tinha muita cobrança. Acho que era a mesma coisa que é hoje; não adianta falar que hoje é ruim, porque na minha época foi a mesma coisa. Pelo menos para mim foi. O importante era tirar o diploma, terminar aquilo. Eu também não tinha muito juízo, fui indo, fui empurrando. Eu não posso falar que eu estudei mesmo, sabe? Igual eu sinto hoje; hoje eu sinto diferente: eu quero aprender. É totalmente diferente.

Marcélia obtém seu diploma e prossegue a rotina de trabalhadora do comércio. Não imaginava que, anos mais tarde, iria se reencontrar com a escola e que isso a levaria a uma mudança em sua concepção de educação. Faz 16 anos que Marcélia começou a trabalhar como cantineira. Hoje é proprietária de uma cantina de uma escola estadual, localizada na periferia de uma das cidades que circundam São Paulo. Quando começou a exercer a atividade, preocupava-se com os alunos da escola na medida em que eram consumidores dos produtos que vendia na cantina:

Eu acho que num primeiro momento eu estava preocupada mais financeiramente. Eu não conseguia pensar, eu estava preocupada só com dinheiro. Não sei se é porque eu não tinha. Não é que eu não tinha; eu não tinha e queria me estabilizar. Eu tinha comprado um terreno, eu estava construindo minha casa, eu queria morar num sobrado. Depois eu queria não-sei-o-quê... Então eu estava preocupada com isso, não estava preocupada com aluno. Eu estava preocupado com o que eles traziam para mim: o dinheiro que eles gastavam na minha cantina. Eu nem queria saber dos professores, eu estava preocupada assim: “Não vai ter aula hoje? Então não vou vender nada! Como é que eu vou pagar aluguel?” Então eu estava preocupada com isso.

Com o passar do tempo, Marcélia começa a ver os alunos com outros olhos. Eles deixam de ser meros agentes da troca de mercadorias. Interrompe-se, mesmo que momentaneamente, o ciclo da reificação: “Acho que depois, não sei se as coisas foram assentando... Aí você vai olhar, e começa, sabe? Começa a conversar; conversa com um e com outro”. Marcélia passa a notar os alunos. Pergunta-lhes o nome, interessa-se por suas histórias. Escuta-os. Conversa. E passa a identificar-se com aqueles meninos e meninas, antes seres anônimos aglomerados no balcão da cantina.

Teve uma aluna que chamou muito minha atenção. Era uma morena bonita, lembrava minha irmãzinha quando era pequena. Eu comecei a conversar com essa menina e eu vi que a vida dela era mais ou menos como a minha. E eu falei: “Por que você não estuda melhor?” Ela falava: “De que jeito que eu vou estudar? Eu não tenho tempo nem pra ler, não tenho dinheiro pra comprar caderno” – essa coisas, né? Aquela menina acendeu muito a minha luz. Eu pensei: “Caramba! Naquela época eu também não tinha dinheiro pra comprar caderno!” Eu lembro que eu não tinha caderno. Como era caro, como era difícil comprar um caderno pra

nós! Gente do céu, que pobreza que era aquela?! Como era difícil ter um caderno! Eu lembro que eu não tinha um caderno. Eu falei: “Mas eu não acredito num negócio desses!” Eu olhava...

E essa menina veio falar comigo. Eu comecei a observar: ela ia no lixo e pegava. Ela não pegava a pasta – porque era uma pasta –, ela tirava os cadernos de dentro e enfiava dentro da mochila dela. Ela falava: “Lá em casa é bastante gente; precisa de muito caderno”. Aí ela começou a contar a vida dela pra mim, se abriu comigo. Eu falei: “Você não gosta de estudar?” Ela falou: “Gosto, só que eu não tenho muito tempo”. Ela falou que não tinha muito tempo pra ler, que tinha muitos irmãos, que a mãe trabalhava; as mesmas coisas [que aconteceram comigo]. Ela ficava sozinha, tinha que buscar o irmão lá na creche, e que não dava tempo [de estudar], aqueles negócios todos.

Marcélia percebe que o que a aproxima dos alunos não são apenas os produtos que vende, mas, sobretudo, suas histórias de vida. Além disso, trabalhando na cantina, Marcélia também observa os professores. Identificada com os alunos, assusta-se com palavras e atitudes dos mestres em relação aos usuários da escola, que muitas vezes expressam uma relação conflituosa⁸²: “*a sala dos professores é um foco de maldição, de professor meter o pau em aluno*”. Marcélia não se conforma com o tratamento dirigido a alguns estudantes: “*Quando o coitado do aluno vai lá e pede uma informação? Pra quê? Eles olham com um desprezo!*”. Também não escapa à sua observação as estratégias utilizadas por alguns professores para driblar a sobrecarga de trabalho, o que muitas vezes contribui para aumentar a precariedade do ensino:

Tem professor que não quer nada, eu não me conformo! (...) De aluno chegar na escola, na sexta-feira, e o professor ficar na sala dos professores sentado – porque eu subo lá dentro e vejo, eles

---

⁸² Muitas vezes, as relações escolares configuram-se de forma extremamente conflituosa. O conflito se estabelece nas relações mais aparentes (professores, alunos, pais), mas sua origem deve ser buscada no próprio significado da educação formal em uma sociedade de classes. Há mecanismos internos ao próprio sistema escolar que reproduzem as relações de dominação e produzem a internalização das ideias e modos de vida dominantes. Uma das formas corriqueiras de operar a reprodução é a culpabilização dos indivíduos pelas mazelas da escola. Os alunos são considerados desinteressados, incapazes ou problemáticos; suas famílias são taxadas de inadequadas, desestruturadas e também desinteressadas; os professores são julgados despreparados e descomprometidos. Na escola, culpam-se mutuamente, entram em conflito. Mas todos vivenciam as dores de uma escola sucateada, com uma experiência escolar marcada pela sobrecarga para uns, falta de sentido para outros, desprezo para todos.

estão sentados! E o aluno sobe na sala, começa a olhar, [não vê ninguém], fecha a porta e vai embora.

Marcélia percebe as potencialidades da educação formal e valoriza o papel do professor. Para ela, o bom professor é aquele que conversa com os alunos, assim como ela própria passou a fazer em meio ao trabalho na cantina. No entanto, as possibilidades de conversa parecem estar significativamente reduzidas nas escolas de hoje:

Mas tem professor bom na escola. Tem umas professoras lá, que são um exemplo, dá gosto! De ir lá no pátio, pegar o aluno e conversar: “Vem cá, você precisa estudar, é assim”, Agora tem professor!... Porta da cantina parece um escritório de reclamação: “Não sei o que vem fazer aqui, em plena sexta feira” – já começam assim. Quando é véspera de feriado, é porque é feriado no outro dia: “Ah, mas vai ser feriado...” Deus do céu, só você vendo, só você estando ali pra você ver! Tem que vivenciar, porque se você contar, as pessoas não acreditam. Mas se você estiver dentro da escola, você vê.

Marcélia, sem dispor de ferramentas que lhe permitam compreender os processos e práticas que produzem uma escola de má qualidade, atribui ao professor toda a responsabilidade pelo descaso que ela testemunha em sua unidade escolar. Nesse sentido, acaba por expressar uma opinião calcada em uma visão dicotômica: haveria os bons e os maus professores. No entanto, ela não se contenta em apenas classificar a ação do professorado: sua indignação se transforma em desejo de mudar a situação. Marcélia quer ser professora:

[A partir disso] surgiu minha vontade de ser professora. Eu vou ser professora, tá? Uma professora diferente. (...) Tem uns que falam que professor não tem que escovar os dentes de aluno, não tem que ser psicólogo. Eu acho que você tem que dar um tempo, perder uns dez minutinhos; o que são dez minutinhos no corredor? Às vezes a pessoa está pedindo socorro! Eu sinto que às vezes o aluno está pedindo socorro pra professora e a professora não dá.

Para concretizar seu desejo, Marcélia resolve, após tanto tempo afastada da vida de estudante, ingressar no ensino superior. Pensava que possuía algo que faltava aos professores da escola de sua cantina: conhecimento do mundo. Que este seria o

motor de uma boa formação, a ser complementada pelo conhecimento acadêmico de um curso universitário:

Eu pensei: “vou voltar a estudar”. Se uma pessoa dessas pode ser professor... Eu sempre achava que eu era mais inteligente que elas, que eu entendia... Não é que eu me achava mais inteligente, mas sei lá... Achava que elas não tinham conhecimento de mundo. Eu achava que meu conhecimento era de mundo, não de leitura e de escrita. Eu achava que com o que eu conhecia lá fora, no mundo, eu ia tirar de letra a universidade. Mas não foi bem assim.

Mas por que nesse momento? Marcélia trabalha com cantina há 16 anos, tempo em que vem observando a realidade das escolas. O que a leva a querer ser professora agora? A resposta a essa questão parece abranger tanto motivos objetivos quanto subjetivos: Marcélia identifica-se com os alunos; narra, com especial envolvimento, as histórias de duas meninas, estudantes da escola, em que Marcélia via a repetição de sua própria história: pobreza, dificuldade em comprar material escolar, solidão, “*pedido de socorro*” não escutado pela escola. Marcélia fica profundamente tocada pelas histórias das duas meninas, que terminam com suas mortes. Estabelece-se entre Marcélia e aqueles alunos uma comunidade de destino: ela passa a “sofrer de maneira irreversível, sem possibilidade de retorno à antiga condição, o destino dos sujeitos observados” (BOSI, E., 1994, p. 38). A mudança do olhar em direção aos meninos e meninas da escola impede Marcélia, “a boa vendedora”, de permanecer impassível atrás do balcão – é preciso agir na direção de contemplar seu desejo de transformação. Pensando nisso, Marcélia afirma querer ser professora para mostrar caminhos alternativos a seus alunos, para que não tenham de viver uma vida tão amargurada como foi a sua própria. Quer transformar os destinos sofridos.

Soma-se a isso, a sensação de Marcélia de que, mesmo que economicamente estabelecida, “*está [lhe] faltando alguma coisa*”. Marcélia ascendeu socialmente, deixou a condição de pobreza, mas os estigmas dirigidos às pessoas das classes populares permanecem impregnados em seu corpo, em seus gestos, em sua fala:

Eu sentia assim: quando tinha uma pessoa com um nível melhor – não é um nível, mas uma colocação melhor das palavras – eu sentia que não entendia, e aquilo me incomodava. Eu pensava

assim: “Meu Deus o que a pessoa está falando?! Acho que eu estou fora do mundo!”.

Marcélia repete a expressão de Pedro: diante do sobranceiro, sente-se “fora do mundo”. E, de maneira semelhante à que encontramos nas entrevistas de seu colega, para Marcélia o ensino universitário seria uma forma de enfrentar a sensação de marginalidade, de inadequação. A senha para o respeito social.

Na delegacia, você vai lá fazer o B.O. “– Qual é sua profissão?” “–Ajudante”. Ou então: “Nível superior, sou formada”. As pessoas te olham de outro jeito, em tudo que é órgão público, em tudo o que é lugar. Não ter que... parece uma marca, sabe? Que taxaram você. E, de repente, aquele peão lá é muito mais inteligente que a pessoa que se formou. Eu acredito que seja, porque tem pessoa que não tem muito estudo, mas é inteligente, é sábia, tem uma noção do mundo. Mas não tem o tal do “conhecimento”. Eu não sei, esse mundo em que a gente vive hoje quer isso de você.

Um contraponto em relação a uma história de humilhação, que envolve não somente a própria Marcélia, mas também seus antepassados:

Não sei se na minha vida eu fui muito humilhada, será que é isso? Eu acho que é isso! Eu falo que eu trago umas coisas lá de trás, então eu acho que é isso. Acho que muito humilhada você fica mais de lado, não se opõe, não se representa. Aí é que está: às vezes eu estou esperando uma coisa da faculdade e não é a faculdade. Está dentro de mim mesma? Eu não sei. Vou ter de passar por isso para descobrir.

Marcélia encontra uma conjuntura em que o ensino universitário e a formação de professores parecem bem mais acessíveis do que no início de sua vida de cantineira. A ampliação da rede de ensino superior e a abertura das portas de uma parte das faculdades para alunos das classes populares fazem com que Marcélia possa vislumbrar seu ingresso na vida universitária. Isso reforça seu desejo de aprender e de formar-se professora. Marcélia diz que “sempre achava que a faculdade era para os outros” e nunca imaginou “que pudesse estar aqui um dia”. Aconselhava os alunos da escola a estudar, seu afilhado a estudar. Até que reflete:

porque ela mesma não estudava? Assim, mesmo com a descrença da família, que lhe perguntava por que desejava cursar uma faculdade se já estava “*sossegada*”, se já era avó, Marcélia ingressa no ensino superior. Passa a fazer parte do quadro de estudantes do curso de História da *Faculdade X*, e, assim como ocorrera com Pedro, recebe um desconto de 50% no valor das mensalidades.⁸³

No entanto, Marcélia logo percebe que não basta ter “conhecimento de mundo” para circular com desenvoltura nos corredores da faculdade. Sente-se deslocada, recolhe-se, quer desaparecer. O início de sua vida de graduanda não proporciona a desejada ferramenta de enfrentamento da humilhação. Ao contrário, retoma em Marcélia o retraimento do humilhado:

O impacto foi quando entrei na sala de aula. Eu fiquei meio encolhidinha ali no canto, a professora falando “não-sei-o-quê”... Aquilo acabou comigo! Que vontade que eu tive de levantar e ir embora num primeiro momento! Por quê? Era uma coisa que eu queria muito, só que eu achei que ela ia falar a minha língua... Não sei, se você me perguntar: “O que você estava esperando, Marcélia?” Eu não sei dizer o que eu estava esperando naquele momento. Uns falavam umas coisas que eu nunca tinha ouvido, outros falavam mais ainda. Eu falei: “Nossa, essas pessoas sabem muito!”. Eu achava que elas sabiam muito. Falei: “Meu Deus, isso não tem nada a ver comigo, tô fora!”. Cheguei em casa e todo mundo com aquela expectativa: “Marcélia, como é que foi o primeiro dia?” Eu falei: “Só tem gente nova e eu já estou meio de canto”.

Marcélia, que pensava ter “conhecimento do mundo”, descobre que seu saber não é valorizado na universidade; como cultura popular, não tem lugar numa instituição que, entre outras coisas, promove o discurso da competência – da ciência e da burocracia – que cumpre o papel ideológico de alçar um único tipo de conhecimento à condição de único conhecimento válido e verdadeiro. Nas palavras de Chauí (1989): “A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da

---

⁸³ Os critérios de concessão de descontos das IES privadas são múltiplos. Mais comuns são os descontos individuais, efetivados por meio da comprovação de baixa renda familiar. Mas há também os descontos concedidos a todos os alunos de uma turma ou de um curso, ocasionados pela mudança da grade curricular, fechamento de turmas etc., ou ainda como estímulo para alunos matricularem-se nos períodos em que o estabelecimento se encontra ocioso (situação mais comum nos cursos matutinos e vespertinos). Muitas vezes esses descontos não são garantidos até o término do curso e o aluno pode perdê-lo em caso de reprovação ou trancamento da matrícula. No caso de Marcélia, o desconto foi concedido a toda a turma.

competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto *sujeitos* sociais e políticos” (p. 11, itálicos da autora). Marcélia perde-se na tentativa de se apropriar da cultura universitária, ao mesmo tempo em que se efetiva a operação de transformar sua cultura, seu conhecimento do mundo, em uma não-cultura, em desconhecimento⁸⁴. Reduzida ao não saber, resta-lhe indagar: que mundo é esse de que lhe é vedado participar?

Mas aí começou a dificuldade! Como é difícil! Começou um dos maiores problemas meus, que é interpretar tudo isso que esse pessoal está falando. Eu não sei onde eles estão; que mundo é esse?!

No primeiro semestre, o que eu fiz foi uma negação. A interpretação dos textos é uma das maiores dificuldades que eu tenho. Eu acho que se eu conseguisse interpretar aqueles textos, eu iria bem no curso. Só que tem umas coisas que eu nunca ouvi falar! Aí falam: “Vai procurar pra você ver o que é”. Então lá vou eu procurar o que é “Escola dos Annales”, “Revolução Francesa”... Mas é muita coisa! Como que eu posso definir aquilo?! Não tem como! Eu ainda não consegui achar o caminho certo para me formar, porque olha! Eu leio, leio, leio, aí acho uma coisa que não entendo; demoro muito na minha leitura, porque vou parando, até descobrir o que é aquilo, para aí voltar no texto. Então, a complicação maior está sendo essa pra mim.

E, para quem se sente “fora do mundo”, a tentativa de se integrar – ou a consciência da condição de integração apenas marginal – é produtora de grande sofrimento. Por mais que se esforce, Marcélia não consegue acompanhar o curso, sente-se “*completamente perdida*”. Marcélia não ingressou no ensino superior desavisada; passou por uma prova de seleção que, supostamente, avaliaria se possuía os pré-requisitos necessários para frequentar o curso pretendido. Mas Marcélia, aluna aplicada, não obtém bons resultados. Quanto mais estuda, tentando suplantar suas dificuldades, mais sente a tarefa como impossível. Aos 42 anos, mesmo escolarizada,

---

⁸⁴ “Um fantástico projeto de intimidação sustenta esse discurso do conhecimento que constrange a maioria a submeter-se às representações dos especialistas, ou melhor, a interiorizá-las sob pena de não ser ninguém, de perceber-se a si mesmo a-social, desviante ou lixo” (CHAUI, 1993, p. 51). Cabe ainda lembrar o caráter ambíguo da cultura popular, que ao mesmo tempo aceita e recusa, internaliza e modifica a cultura dominante. Como tal, expressa tanto o conformismo quanto a resistência.

descobre que “não sabe ler”. A frequência a uma universidade, ao invés de cumprir a promessa de proporcionar-lhe os meios para a inclusão, parece reiterar a mensagem de que esse mundo não lhe pertence.

Marcélia sabe de sua base precária; afirma que possui uma “*defasagem que veio lá de fora*”, originada numa escola em que pouco aprendera e no tempo em que ficou afastada dos estudos. Mesmo assim, recrimina-se por não ter cultivado o hábito da leitura nem ter dado a devida importância aos estudos:

Por que nesse intermédio todo eu não procurei uns livros pra ler? Por quê? Acho que é porque não fazia falta isso na minha vida. Não me completava em nada ficar lendo aquele livro. Entre ler um livro e assistir à novela, eu assistia à novela. Hoje eu já vejo diferente, mas antes não. Eu sempre achei que essa leitura não ia mudar nada na minha vida. Se eu conhecesse Marx, se eu não conhecesse, eu pensava: “O que isso vai mudar isso na minha vida? Pra que saber esse negócio?” Achava que não ia construir nada, não ia ganhar dinheiro com isso, não ia me trazer comida, entendeu? Mas quando cheguei aqui, reforçou mais ainda que eu estava totalmente errada.

A vida escolar pregressa de Marcélia foi marcada pela falta de sentido; por isso, os poucos conteúdos aprendidos foram condenados ao esquecimento. Dos anos passados na escola, Marcélia – assim como parcela considerável da população estudantil – conservava o diploma, o alívio por ter concluído o ensino básico, a aversão a uma atividade percebida como inútil, como foi para ela o aprendizado escolar. Quando entra no ensino superior, Marcélia descobre que, em realidade, jamais aprendera a estudar. Mesmo assim, percebe seu fracasso como um problema pessoal, de difícil definição, quase inexplicável. Sua angústia arrebatava-a:

Eu sofro! Dá vontade de chorar! Tem horas que dá uma angústia tão grande! Depois do seminário da [professora] Laura eu chorei tanto... Deu uma angústia dentro de mim que eu não sei explicar. Os outros falam que é para relaxar, mas eu não consigo. Eu não durmo. Tem umas coisas assim: eu fico ansiosa, eu quero aprender e eu não consigo. Eu não sei o que é isso dentro de mim, se isso é normal. Eu converso com o pessoal, eles falam: “– Imagina, deixa isso pra lá!”. Daí que eu saio sem rumo. Porque às vezes eu ando sem rumo. Meu Deus do céu!

Eu não consigo explicar isso. Eu não sei se eu estou querendo muito. Você acha que eu estou querendo muito? Será que eu estou muito afoita, porque é o começo e eu tenho que... Mas eu não

melhoro essa ansiedade minha! Já era para ter melhorado e não melhora! E quando eu assisto a uma aula em que eu não entendo quase nada?! Nossa, aquilo... eu saio que saio sem rumo. Aquilo me acaba! Eu falo: “– Não é possível! Como posso não ter entendido um negócio que todo mundo falou e parece que está tão óbvio?!” Então tem umas coisas que eu fico... Como é que fala? Eu fico meio em choque.

Marcélia é tomada pela ansiedade provocada pela experiência de ser uma “má aluna”, de não compreender “esse mundo” do qual deseja participar. Porta uma angústia que se manifesta para além dos limites da universidade, passando a afetar seus relacionamentos pessoais. Afora a reclamação do neto, que não mais encontra na avó a companheira para suas brincadeiras, também o marido se vê preterido diante da necessidade que Marcélia tem de decifrar os enigmas impressos nas páginas dos livros: *Isso está afetando minha vida, meu relacionamento em casa, sabia? Meu marido fala: “Marcélia, você tá de novo com esse papel na mão lendo?” “– Tô.” “– A que horas vai terminar?” “– Isso aqui não termina nunca!”*. Marcélia encarna o retrato acabado do mal-estar daqueles que se veem presas dos processos de exclusão branda. A longa escolarização precária, quando posta à prova, revela-se insuficiente. Será que os anos passados na escola foram anos perdidos? Por que o conhecimento, que parecia estar ao alcance das mãos, se converte em mistério insondável? A sensação de “choque” e de vertigem da estudante que subitamente se transforma em aluna incapaz traz uma inquietação que remete ao despertar de Gregor Samsa metamorfoseado num inseto⁸⁵.

O dissabor experimentado por Marcélia no início de sua vida universitária não arrefece com o tempo; em seu segundo semestre de curso, ela acaba por ser reprovada em quatro das seis disciplinas que cursava. O golpe da reprovação é duro, mas não faz arrefecer em Marcélia o desejo de aprender. Ela decide refazer as disciplinas, com a esperança de compreender melhor seus conteúdos. Apesar das dificuldades, Marcélia persevera na condição de estudante, mesmo percebendo que o tempo de sua graduação será mais longo que o esperado. Sem urgência do diploma do ensino superior para enfrentar o mercado de trabalho, a demora no curso não é percebida como impedimento. O problema não está no tempo, mas na sua imagem

---

⁸⁵ Em *A metamorfose*, de Franz Kafka.

perante aos outros. Muitas vezes é o fantasma do rebaixamento, condição repetida na vida dos pobres, que transforma o tempo vivido em tempo perdido.

Quando perguntam quanto tempo é meu curso, eu digo que é de quatro anos, mas pode ser que eu fique seis. Mas depois eu penso: o que são dois anos, para quem já perdeu vinte e sete, vinte e seis anos sem estudar? O que tem a ver o tempo? O que tem se eu terminar quando tiver cinquenta anos? O importante é que eu aprendi. Alguma coisa ficou faltando lá atrás ou aqui na frente – não vai dar pra eu aprender tudo – mas eu aprendi. E por que tem esse negócio de tempo? Por que eu me preocupo com ele? Ou eu tenho vergonha de falar pra pessoa [que pergunta.]: “quanto tempo falta pra terminar o seu curso?” – “Quatro anos”. – “Nossa, você não terminou ainda?” Tem isso também, a cobrança das outras pessoas.

Com uma experiência universitária marcada pela dificuldade, os momentos em que consegue suplantá-la trazem grande contentamento: “Só que é legal também. Quando você entende, é muito legal”. No entanto, a dificuldade presente remete a um futuro sombrio. Marcélia vislumbra uma angústia crescente, assusta-se e indaga qual será seu destino. A dúvida em torno da real possibilidade de se formar perpassa toda a entrevista:

Eu não sei se eu vou conseguir concluir o curso. Dentro de mim eu falo que vou concluir. Não sei como vai ser daqui pra frente... Acho que vai ser pior ainda, vai ser mais difícil. Ai, meu Deus, não pode ser mais difícil do que isso! Às vezes eu coloco as mãos na cabeça: “Mais difícil do que já é?! Não é possível!”

Mesmo assim, procura os meios necessários para permanecer no curso. Uma das formas que tornam sua permanência mais possível parece ser a ajuda que recebe dos colegas de turma:

Para mim [as relações com os colegas] foram importantes. Eu até acho que dá para continuar o curso sem isso. Mas aqui eu tive muito apoio dos amigos. Tanto que até hoje eu tenho contato com eles. Eu tive muito apoio, o pessoal me ajudou bastante. Porque eu me sentia muito perdida. Então, muitas vezes eu pegava uma amiga no corredor, perguntava sobre o que estavam falando na aula... E me abria mais um pouco a cabeça. Eles me davam instruções: “Pega esse livro, a leitura é mais fácil”, para que pudesse interpretar melhor. Então eu tive muita sorte; tem gente que fala que não tem amigos na faculdade, eu tive. Não sei se é

*pelo fato de eu ser mais velha, mas todas as perguntas que eu fazia, o pessoal sempre me respondia. Nunca tive problemas. Tive sorte; pelo menos em relação a isso eu não posso reclamar*⁸⁶.

A solidariedade entre os estudantes configura uma importante estratégia de enfrentamento das adversidades. Mais do que isso, resulta em fortes laços de amizade, que perduram para além da vida universitária. Possibilitam o enlace do conhecimento formal, do conhecimento do mundo e do conhecimento do outro.

Marcélia considera-se uma “sobrevivente” no ensino superior e percebe que parte de seus colegas não teve a mesma sorte. Ela atribui a desistência de cerca de um terço de seus colegas de turma às dificuldades que ela presencia com tanta intensidade:

É claro que cada um tem seus problemas, mas a maioria é porque depara com esse mundo em que você tem que se dedicar; ir na biblioteca, catar livro, ir atrás porque senão pode esquecer. Não vai! Achar que consegue ir encostado? É muito difícil, não tem como ir, porque exigem que façam as coisas, não tem como.

A afirmação velada de que o mundo universitário não foi feito para os pobres ressoa com força nos ouvidos de Marcélia. Para quem o direito à educação de qualidade nunca pôde se efetivar, a formação precária é caminho sem retorno, é a única possibilidade:

Eu acho que eu tenho [um bom ensino]. Só que acho muito puxado. Eu acho que a faculdade não serve para pessoas como eu, que estão há muito tempo assim; vão ter que se esforçar muito. Porque eu acho que o nível daqui é de pessoas que já tem uma bagagem. Sem conhecimento nenhum, assim igual a mim, não vão fazer no tanto de anos que dura o curso, podem esquecer.

Aos olhos de Marcélia, a realidade encontrada na universidade difere daquela da escola básica – seja da que experimentou como aluna, seja da que observa como cantineira. Marcélia contrapõe as avaliações mais rigorosas da universidade às avaliações “*de mentira*” no colégio; pensa que antes de ingressar na *Faculdade X*

---

⁸⁶ A declaração vem em tempo passado porque foi proferida por ocasião da segunda entrevista, quando Marcélia havia se transferido para outro estabelecimento de ensino.

nunca havia realmente estudado⁸⁷. Segundo Marcélia, a universidade convida os estudantes para adentrá-la, mas logo mostra a porta de saída; repele muitos dos que pretendiam ali obter sua formação. Ela percebe a faculdade como último degrau de um processo contínuo de exclusão.

Por isso são poucos os que ficam: exigem demais e o aluno não está preparado. Então ele vai embora, não aguenta, é muita pressão. Você vê uma faculdade desse tamanho, isso aqui era pra estar lotado. A população é muito grande, é muita gente; isso aqui era pra não ter vaga. Porque se sáísse todo aquele monte que tem lá na minha escola e viesse pra cá... Você imagina quantas escolas do estado tem, quantos alunos tem; aqui não ia ter lugar mais, iam ter que fazer mais faculdades, de tantos alunos que tem. Mas quem vem? A minoria. É quase nada.

Marcélia se refere a uma escola que, cada vez mais, internaliza os excluídos, mas que na realidade não aboliu os processos de produção do fracasso escolar, seja na forma do fracasso absoluto ou do relativo⁸⁸. Não foram somente seus colegas de faculdade, mas também os da escola e os vizinhos de periferia que cessaram precocemente a vida estudantil: “*Da minha turma, das minhas amigas que eu encontro, nenhuma estudou, só eu. Deve ter tido mais alguém, mas do bairro onde eu moro, só eu*”. Assim, embora perseguida pelo fantasma da interrupção, a condição de estudante universitário é para ela motivo de orgulho pessoal; uma conquista diante da qual não há como permanecer indiferente: “*Eu acho a coisa mais linda esse nome, ‘faculdade’!... Quando perguntam, eu falo: ‘faço faculdade’. [Quando eu me formar] eu sempre vou falar com a boca cheia, com certeza! Mas vamos ver, né?*”.

---

⁸⁷ Na segunda entrevista Marcélia descobre que o universo do ensino superior também contempla pouca necessidade de estudo e avaliações condescendentes.

⁸⁸ Retomando a expressão de Bourdieu (1997).

5.3.3. Aprender o sentido da vida

A luta de Marcélia para permanecer na faculdade, mesmo com a ocorrência de situações que reiteram sem cessar o caráter de “inclusão-excludente” de sua condição estudantil, aponta para o fato de que ela procura na formação universitária a satisfação de necessidades que lhes são fundamentais. Marcélia é aluna do curso de História. A escolha por esse curso, após tanto tempo afastada da educação formal, não se relaciona com sua vida laboral nem com a promessa de ascensão social, motivos que são comumente citados quando se pensa no ensino superior:

Meu objetivo agora, eu estou focada só nessa parte da minha vida, com quarenta e poucos, é estudar; eu estou focada nisso. Eu quero estudar. Eu já tenho minha casa, já está bom, está lá, isso aí eu não vou perder; eu já tenho meu emprego, isso está certo. O que não está certo ainda, que eu tenho que aprender muito, é estudar. Então, daqui pra frente, eu vou só estudar. É o que eu faço. Já venho fazendo, já faz algum tempo, só mesmo me dedicando aos estudos. Se isso vai ser bom? Eu tenho certeza que vai. Mesmo que eu não venha ganhar dinheiro com estudo, hoje em dia eu já não me importo muito com isso.

A escuta atenta de sua narrativa percebe a complexidade do que está em jogo na escolha de um curso universitário. Há razões de ordem identitária, da compreensão da própria realidade, da necessidade de perceber-se sujeito no mundo:

Por que eu escolhi História? Poderia ter escolhido Matemática; eu trabalho com cálculo, trabalho com comércio. Poderia ter escolhido Administração [de Empresas]; iria me dar mais dinheiro, mais lucro. Mas não; escolhi História. Porque eu já trabalhava no comércio e não era isso o que eu queria. Eu queria conhecer. Só que para eu conhecer tudo isso, eu tenho que pegar lá atrás pra eu entender o que está acontecendo hoje; tenho que ir lá atrás... Só que esse negócio vai ser longo, eu sinto que vai ser muito longo.

Como Marcélia afirma, ela poderia ter escolhido um curso mais sintonizado com sua atividade laboral ou uma outra licenciatura, uma vez que seu objetivo era lecionar. Mas escolhe o curso de História. Marcélia afirma que a ideia que fazia do curso não estava correta; em sua experiência diária, o mais próximo que tinha de uma

atividade estudantil eram os filmes que assistia em sua casa. Ela ficava intrigada com a percepção de seus conteúdos implícitos. Marcélia via no curso de História a possibilidade de esclarecimento desses conteúdos e também de obter uma formação em cultura geral: *“Eu achava que ia ser muito filme, que eu ia pros lugares passear, tinha que ver museu, e lá eles iam explicar quem era Dom Pedro...”*.

Se à primeira vista essa representação da formação universitária parece extremamente ingênua, ela também deixa transparecer a questão fundamental que permeará a passagem de Marcélia pelo ensino superior. São os fenômenos produzidos pelo homem, a questão dos papéis sociais o que lhe chama a atenção. Não se trata de saber “o que fez Dom Pedro”, mas sim “quem ele era”, qual o seu pertencimento, sua filiação, seu lugar no mundo. Seu gosto pelo cinema não se reduz ao prazer da atividade de entretenimento: os filmes intrigam Marcélia. E ela precisa da ajuda dos outros para que seus conteúdos implícitos sejam revelados. No cineclube da faculdade, assiste aos filmes e aos debates que se seguem a cada exibição; ali, por vezes, encontra respostas para os mistérios que a incomodam, sobretudo o mistério das relações de dominação: *“Teve um filme que até hoje eu fico pensando: Cinema, Aspirina e Urubus. E o urubu só apareceu uma vez, num galho. Eu pensei: ‘Meu Deus, o que vai ser desse urubu?’ E não é que eles estavam falando da miséria do povo?! Aquele urubu estava representando isso”*.

Marcélia atenta para a questão da pobreza. Reconhece-se a si e a seus familiares nos personagens despossuídos. Procura a legitimação de sua existência, ela, que reclama da falta de atenção que os outros lhe dispensam. *“O povo mesmo – que sou eu e a gente da periferia – sabe (...) que eles não olham. Eu não entendo isso!”*. Mais uma vez, o relato de Marcélia coincide com a narrativa de Pedro: a representação que se tem do ensino universitário, sobretudo do curso de História, diz respeito ao conhecimento da própria história e do enigma da desigualdade. Tentando explicar sua escolha pelo curso de História, Marcélia comete um lapso ao afirmar que *“tinha que pelo menos conhecer um pouco da minha história para entender o presente hoje”*. Trata-se tanto da História dos homens quanto da sua própria. Entender-se no mundo.

Após alguns meses como estudante, Marcélia não quer mais saber quem fora Dom Pedro. Interessa-se pela história dos vencidos. Não poderia ser diferente, já que relaciona os conhecimentos do curso com a sua história e a de seus antepassados:

Quando o curso começou a desenrolar, eu viajava: “Nossa, nós passamos por tudo isso!”. Eu não, mas eles passaram por tudo isso, por todo esse sofrimento; uma pessoinha que passou por tudo; foi o que aconteceu com a minha avó, com a minha mãe que ficou grávida do dono da fazenda, que ela nem sabe onde está agora. Então a minha mãe foi uma sofredora daquela época. Eu achava que dentro da história tinha alguma coisa a ver; mas eu não achava que era assim tão fundo. É tanta coisa, e aprofunda tanto! Você está dentro disso aí! E às vezes a gente não dá conta. Como eu te falei: eu não dei conta de como a minha família estava lá dentro; nós passamos por tudo aquilo.

Marcélia afirma: “*hoje, com a minha idade, eu quero aprender*”. Passado o tempo da urgência que permeia o enfrentamento da incerteza da sobrevivência, pode demorar-se num aprendizado que lhe é fundamental: aprender o texto, apreender o mundo, reconhecer-se nesse mundo.

Aprender o quê? Eu acho que eu quero aprender mais o sentido da vida. O que faz, o que me fez passar por tanta coisa? O que isso quer representar pra mim? O que eles querem dizer pra mim?

Quando você fica sabendo que o cara morreu, fez isso e fez aquilo, e aí? O que isso vai representar pra você, na sua vida, Marcélia? Eu penso que eu preciso descobrir; eu acho que a resposta para todos os meus conflitos está aqui. Porque eu sou meio conflituosa assim comigo [ri].

A compreensão dos sentidos da vida não é apenas necessidade pessoal. Na narrativa de Marcélia, entrelaçam-se sua vida estudantil e a dos alunos de sua escola; a história de seus antepassados e a história enquanto disciplina curricular. O aprendizado dos sentidos da vida só é completo quando diz respeito não apenas a sua vida, mas quando toca a vida dos outros.

Eu não sei direito o que eu quero aprender. Hoje eu quero aprender os textos e descobrir esses textos. Mas eu penso o que eu quero passar pra alguém. Acho que meu problema está nisso: como que eu vou passar isso? Eu quero passar alguma coisa, eu estou me preparando pra passar alguma coisa. Eu não sei se é isso aqui que eu vou passar, não sei se vai ser a Escola dos Annales, se

vai ser Marx que eu vou passar... Ou se eu vou escrever – não sei, eu penso que vou resgatar alguém que está perdido. Está nessa direção, está ali. Eu ainda não consegui encontrar o caminho certo, mas está ali. E, para isso, tenho que ser professora, não tem jeito. Não tem outro caminho de ficar dentro de museu, não vou ficar dentro de museu, não vai ter jeito. Eu tenho que ser professora!

Marcélia elabora uma interessante reflexão sobre os sentidos da formação do historiador. A História que faz sentido não é a história morta, petrificada nos museus⁸⁹; é a história comprometida com uma ação cuja finalidade última é a transformação da condição de subalternidade. É certo que em sua concepção não aparece a ação política de um sujeito coletivo, e que o papel redentor que atribui ao professor refere-se a um personagem abstraído de suas condições concretas de existência. No entanto, seu devaneio não é mera ideologia reformista ou humanismo ingênuo; é calcado na experiência da opressão e, como tal, consegue vislumbrar necessidades radicais⁹⁰ que comportam a negação do instituído. Exemplo disso é a relação entre tempo e formação, que é objeto de seu discurso. Marcélia fala de um tempo oposto ao tempo da produção, não mais calcado na velocidade a que foi submetida quando menina operária. Para Marcélia o tempo da formação deve ser o tempo da reflexão, da falta de pressa, o tempo de ouvir, o tempo do outro se apresentar a nós:

Eu fico aflita. Não é um processo só da aula, não é assim. Comigo é diferente! Não é fácil para mim. Pode ser que seja por eu ter passado tanta coisa e eu estou esperando muito; de repente não vai ser tudo isso. Sei lá, é tanta coisa! Que ansiedade!

Acho que só vai melhorar com o tempo: o tempo de eu refletir; o tempo de eu conhecer meus alunos; o tempo de um aluno vir me procurar, pegar confiança, falar; e eu ter tempo para ouvi-lo. O mais importante é eu ouvi-lo primeiro, dar um tempo para ele. Eu acho que eu vou ter que ouvir, e não passar e achar que estou com pressa. Se eu vou me dedicar a isso, eu vou ter que dar um tempo. Se perguntarem: “Você tem um compromisso?”. Eu sei que não

---

⁸⁹ Não queremos dizer que a história nos museus seja petrificada, mas que esta era a concepção de Marcélia na época das entrevistas.

⁹⁰ Agnes Heller (1982) define as necessidades radicais – ou carecimentos radicais – como aquelas necessidades originadas na sociedade capitalista e que não podem ser satisfeitas nessa mesma sociedade. Nesse sentido, elas constituem fatores de superação do capitalismo. Heller atribui o papel de sujeito histórico a todos aqueles que possuem as necessidades radicais.

vai dar pra eu ir nesse compromisso. Com o aluno é: “Fala, o que você quer me falar?” E ouvir. Porque ninguém me ouvia. Não me deram essa chance. Demorou muito para eu ter essa chance. Eu acho que as coisas são mais difíceis para mim. Mas não tem problema, eu vou embora.

Mas esse tempo sonhado não é o tempo de sua experiência, no trabalho e no curso. Como afirma Ecléa Bosi: “nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, ‘racionalizando’ as horas da vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso...” (2003, p. 53). Esmagando também o tempo da formação. Restam a Marcélia a ansiedade e a aflição, sentimentos que persistem na medida em que Marcélia quer “*entender tudinho*” e não consegue. Ela quer relacionar o “conhecimento do mundo” e o “conhecimento acadêmico”, mas a relação não se dá de forma imediata. Identifica-se com os camponeses da Idade Média e diz que seu objetivo é explicar para seus futuros alunos que no passado “*também existiam pessoas que sofriam como a gente*”. Mas o mundo não se revela sem mediações. O enigma da desigualdade lhe é sensivelmente familiar e, ao mesmo tempo, incompreensível. É repleto de hiatos. Marcélia não consegue “*entender tudo, do começo ao fim*”. Encontra lacunas – em sua formação e nas explicações de mundo. Encontra ideias lacunares, ideologias.

5.3.4. Quanta gente! Quanto dinheiro!

Marcélia, após refazer o segundo semestre do curso transfere-se para a *Universidade Y*⁹¹. Segundo ela, o que a levou optar por estudar em um estabelecimento distante dezenas de quilômetros de sua residência e de seu local de trabalho foi a necessidade de estudar num horário que não era oferecido pela antiga faculdade era oferecido. Além disso, Marcélia não esconde a esperança de que, com

---

⁹¹ Segundo o sítio da universidade, trata-se de um dos maiores grupos educacionais do Brasil. Possui diversos campi espalhados pelo estado de São Paulo, onde estudam cerca de 100 mil alunos em seus cursos de graduação, superior de curta duração e pós-graduação.

a transferência, pudesse ver minimizadas suas dificuldades em acompanhar o curso. Mas ao ingressar na nova universidade, Marcélia percebe que seu desejo de tranquilidade não seria facilmente satisfeito; para quem já se encolhera diante do impacto do ingresso no ensino superior, a imensidão do novo estabelecimento de ensino deixa Marcélia atordoada. “*Quando eu entrei lá, eu me perdi; só no outro dia é que eu fui me achar. Eu não conseguia achar minha sala de jeito nenhum. É muita gente!*”. Nova faculdade, novo prédio, novos colegas e professores, nova grade curricular: novamente é preciso fazer um exercício de adaptação.

Eu cheguei a uma outra faculdade – nossa, as coisas só acontecem comigo! Eu estava quieta aqui, já estava me adaptando, acostumada com as pessoas com os professores... Eu fiz as minhas DP's, fiquei seis meses só fazendo DP's; concluí todas elas. Estava certinho, eu ia para o terceiro semestre. Mas quando eu tive que ir para outra faculdade, o que acontece? Quando você chega lá você leva a grade [curricular da faculdade anterior]; e tinha umas matérias que eu ainda não tinha feito e que lá eram do primeiro e do segundo semestres⁹².

Marcélia só não esperava que essa adaptação significasse uma redução de conteúdo.

Então tive mais esse buraco na minha formação, porque essas matérias eu não vou fazer. Eu queria muito fazer [História da] África, sempre tive vontade de fazer essa matéria. Estou até pensando em fazer aqui mesmo, na Faculdade X, porque tem uma professora aqui que dá um curso de extensão sobre África. E lá [na outra faculdade] eu só faço um trabalho; eles me dão um texto para ler e eu faço uma prova. Essa prova é minha média. Por exemplo, lá no primeiro semestre teve [História] Ibérica. Eu não tive ibérica aqui, nem África. Lá já teve no primeiro e no segundo semestres. Então eu não vou fazer essas matérias.

(...) É tipo uma DP; eu faço só um trabalho. Só que eu não vi nada daquela matéria! E você sabe que meu problema não está focado na nota; eu tenho que fazer, eu tenho que ver! Eu tenho que aprender. Então eu perdi África! Eu queria tanto estudar África...

A grande concorrência entre as IES privadas promove a corrida por novos clientes. Imbuídas do espírito da livre concorrência – com a ajuda

---

⁹² Marcélia se refere à Faculdade X como “aqui” e à Universidade Y como “lá” porque a entrevista foi realizada nas dependências da Faculdade X.

financeira nada desprezível do Estado – as empresas educacionais, no esforço de arregimentar consumidores de cursos, têm como “público-alvo” justamente os alunos de outros estabelecimentos universitários. Elas promovem diversos artifícios para convencer estudantes a se transferirem para suas unidades de ensino: descontos na mensalidade, isenção na taxa de matrícula, brindes etc. Procura-se facilitar ao máximo a vida do aluno “transferido”, mesmo que algumas vezes isso signifique um rebaixamento em sua formação. Porém, as estratégias utilizadas para que os alunos transferidos não precisem prolongar sua permanência na nova instituição, como, por exemplo, desobrigá-los de assistir disciplinas não cursadas, não agrada a todos. Marcélia quer aprender. Ressente-se profundamente de ver tolhido seu acesso a disciplinas dos semestres em que já fora aprovada, mas que não cursara em sua faculdade de origem. Comparece até às aulas das matérias que fora dispensada por já tê-las cursada anteriormente.

Passado o impacto inicial causado pela mudança de estabelecimento, aos poucos Marcélia se adapta ao ritmo do novo curso. Mas uma nova surpresa se coloca diante da estudante por ocasião das avaliações: Marcélia toma consciência de que seus dias de má aluna haviam terminado, de que as DPs não mais fariam parte de seu currículo escolar:

Lá é mais fácil do que na Faculdade X, em termos de notas. Porque você tem quatro notas: tem a primeira nota e a segunda nota que você escolhe uma das duas; a mais fraca você tira. Se você foi bem na primeira prova, você nem precisa fazer a segunda. A terceira nota é essa da instituição, que é de todas as matérias; é uma prova só de assinalar, não é escrita. E só de múltipla escolha. Confunde um pouco, porque uma matéria entra na outra; eu particularmente não gostei muito, não fui bem nessa prova. E tem a última nota. Então são quatro provas; todo mês tem prova. Então é assim: o professor trabalha dois textos, já tem uma prova.

(...) Por exemplo: teve uma matéria que eu precisava de nota seis. No final do semestre eu estava muito preocupada com a prova. E o povo lá é muito sossegado; não é como quando tem prova aqui, com todo mundo pelos corredores. Lá é super calmo. Uma semana antes dessa prova que eu precisava de seis, o professor passou um trabalho para fazer em casa e trazer. Então quebra o clima! Eu achava que iriam cobrar mais, que prova é prova. Mas não foi bem assim: a primeira e a segunda provas foram em grupo. E você ainda escolhe a melhor nota! E geralmente, em grupo, a pessoa se sai bem, porque se eu não sei, o outro sabe. Então eles facilitam

muito, você já pega uma nota razoável. Aí tem a terceira nota, que é essa da instituição, e tinha a quarta prova, que eu achei que “ia pegar”. Mas o professor passou um trabalho.

Marcélia passa a frequentar um curso mais fácil, com pouca cobrança e benevolência nas notas. Descobre que o antes temível exame de segunda época é destinado apenas àqueles alunos “*que nunca vêm*”, e que mesmo assim não serão reprovados: “*Nas férias ela [a colega ausente] faz uma prova. E como é essa prova? Como eu imagino que seja? Deve ser um trabalho igual ao que eu fiz quando entrei*”. De alguma forma, saber-se de antemão aprovada aplaca a angústia que a atingia. Nesse ponto de sua narrativa, sua fala torna-se mais calma, cadenciada; não há mais o tom de urgência que predominava na primeira entrevista. Mas isso não significa que Marcélia esteja satisfeita. Ao contrário, seu sentimento é de perda:

Lá é totalmente diferente daqui. Os professores são até bacanas, mas aqui eu achava melhor. Eu acho que se eu terminasse minha faculdade aqui, eu ia sair melhor, aprender bem mais. E eu precisava de um negócio assim, para puxar mesmo; já que eu já estou, tem que puxar. Lá eu sinto que eles amenizam mais.

Marcélia observa sua nova situação com olhos bem atentos. Em andanças pelos corredores abarrotados, reencontra alguns de seus ex-companheiros de turma, que na antiga faculdade não haviam obtido desempenho satisfatório:

Eu encontrei lá dois alunos que estudaram aqui: uma aluna que estou comigo no primeiro semestre e ficou de segunda época; o outro também, os dois alunos ficaram de segunda época. Eles já estão no quarto semestre lá! Eu perguntei para eles: “Por que vocês vieram para cá?” E eles responderam: “Ah, aqui é muito mais fácil”. A cobrança é menor. Na X os professores cobravam: “Leu o texto?” (...) Lá não é assim: se você leu, leu; se não leu, o professor dá a explicação dele. Eu acho bom sempre ler.

Marcélia compartilha com os antigos colegas a experiência do fracasso na educação superior. Mas o desenlace da situação não foi exatamente o mesmo para ambas as partes: Marcélia carrega a marca da reprovação; seus colegas evitaram esse dissabor transferindo-se para um estabelecimento condescendente. O reencontro a inquieta: aqueles com quem partilhava o “atraso” no desempenho escolar estão agora

mais adiantados do que ela no curso. Assim como ocorrera com Malik, o estudante francês entrevistado pela equipe de Bourdieu que se descobre num “estabelecimento-refugio” em que nunca é preciso estudar⁹³, Marcélia começa a questionar o valor do diploma que se lhe oferece e as possibilidades de aprendizado que a nova universidade apresenta. Se antes predominava a aflição, agora a sensação é a de um vazio que remete à falta de vida: “*Teve um professor que deu seminário. Na Faculdade X a gente leva quase dois meses para preparar um seminário. Lá não, era só um seminário, eu senti muito mais frio*”. Mas o que mais a impressiona é o aparente desinteresse e o conformismo dos estudantes:

Mas é como sempre né? O curso é à noite; por ali tem muita lanchonete... É totalmente diferente, para quem estudava de dia, tudo certinho! Eles saem da sala...(...) Na sexta feira, nossa! Não que eles não vão, eles vão. Mas ficam no barzinho. Minha aula de sexta-feira era de Teoria da História. Começou o curso e o professor abandonou; ele foi dar aulas na Universidade de São Paulo. Aí veio outra professora, muito inteligente, um amorzinho. Só que ninguém vinha para a aula dela. Vinha assim: um dia vinha um grupinho, no outro dia vinha outro...

Lá o pessoal não debate muito na sala, não pergunta. Então você perde muito. E depende muito do horário em que você pergunta: se você for perguntar alguma coisa às dez e quinze da noite, ave Maria! [risos]. Teve seminário lá e foi muito fraco; eu tinha visto os seminários aqui e, no meu conceito, achei os seminários fracos. E o que acontece? Aquela mesma coisa: “Ah, não pergunta, não! Se você perguntar, todo mundo vai perguntar quando você for apresentar”, sabe essas coisas?

Em sua primeira experiência universitária, Marcélia descobriu que seus anos de escola não foram exatamente anos de estudo, já que percebeu que “nunca realmente havia estudado”. Nessa experiência, Marcélia conheceu uma dupla aflição: por um lado, a dever recusado o seu “conhecimento de mundo”; por outro, a de ter de se desdobrar para compreender não só o conhecimento acadêmico novo, mas também sobrepujar as deficiências de sua formação prévia. Nesse sentido, fazia uma contraposição entre a formação universitária e a formação escolar – seja a sua própria, já remota, seja a dos estudantes da escola de sua cantina, atualíssima. Após a

---

⁹³ Ver cap. 2: O fracasso relativo.

mudança de universidade, a linha divisória entre a escola básica e o ensino superior parece atenuar-se.

Parece um grande colégio (...) É um estádio, bem grandão. Só que é pago. E você vai sair com um diploma. Não tem muitos lugares que querem isso? É o que todo mundo fala. Então, você vai levar isso aí; para alguns que querem, o papelzinho vai estar lá. Mas para mim foi pior.

Como afirma Marcélia, existe um fator que distancia sua universidade da escola pública: na universidade vendem-se cursos. Os interesses mercantis das universidades privadas, que eram menos aparentes na primeira instituição em que estudara, revelam-se com toda sua força quando Marcélia atravessa os portões da faculdade de um grande grupo educacional:

Eu acho que é o dinheiro que manda. Tudo é caro lá; tudo que você vai pedir tem que pagar. Paga-se tudo. Quando eu pedi o meu histórico aqui eu não paguei nada. Mas lá eu tive que pagar R\$ 32,00. Por uma declaração, eu tenho que pagar R\$ 12,00. É tudo dinheiro. Eu acredito que o interesse daquela faculdade seria mesmo financeiro: o que importa é o dinheiro, e não como você vai sair de lá para o mercado de trabalho. Eu acredito que eles não veem muito isso.

A descrição que Marcélia faz do fluxo de estudantes na universidade faz lembrar aquele de uma linha de produção.

Hoje em dia o pessoal é muito capitalista, é só o dinheiro! Lá é um prédio muito grande e eles fizeram outro prédio. Tem oito andares e ainda vai subir mais! É uma imensidão aquilo, é sala que não acaba mais. No curso de História tem dois terceiros [semestres]. Tem dois primeiros, segundos, é bastante gente. Na minha sala tem mais gente do que tinha aqui; eles falaram que já caiu bastante, mas acho que tem uns 50 alunos; o pessoal fala que tinham uns 80 a 100 alunos, mas vão desistindo. Desiste bastante aluno. Tanto desiste como entra: porque com tem essa facilidade de você só fazer o trabalho, então acho que isso motiva as pessoas a irem para lá. E o prédio está crescendo.

Os estudantes, consumidores de educação, não percebem que, na realidade, estão sendo consumidos. Diante dos olhos de Marcélia, reduzem-se a meros suportes da circulação.

Lá tem muita gente, tem pós-graduação, é tudo junto. É muito curso, muita gente, nossa! Eu precisava entrar no site; dizem que aparece o tanto de alunos que tem naquela faculdade. Porque não dá para saber. Na estação do metro, quando você passa, você não consegue andar: é muita gente! Eu nunca tinha visto tanta gente, fiquei abismada! Quanto dinheiro! Quanta gente!

De acordo com o relato de Marcélia, temos na *Faculdade X* um exemplo de IES que parece resguardar alguns elementos da formação universitária, ao menos enquanto promotora de ensino: ali se ensinam conteúdos e exige-se que os alunos os aprendam. Nesse sentido, talvez essas IES sejam agentes da produção de um fracasso escolar que não guarda sutilezas; ele se traduz em dependências, reprovações e em altos índices de evasão dos alunos que não conseguem cumprir as exigências – sejam educacionais, como no caso de Marcélia, sejam financeiras, como no caso de Pedro. Absorvem-nos e em seguida os descartam. Elas representam o fim da linha de uma escolarização precária, o golpe da realidade da exclusão que nega a promessa ilusória de democratização do ensino. Já a *Universidade Y* pode ser entendida como exemplo de estabelecimento em que a formação foi mais explicitamente reduzida à condição de mercadoria. Mantém apenas a mínima aparência de uma formação que garanta o reconhecimento do local como uma instituição universitária. Há aulas, mas seu tempo é reduzido (“*As aulas começam às 19h15 e terminam às 23h. Mas o professor entra às 19h40 (...) Às 22h30 já está todo mundo catando a mala; o professor para de falar e vai todo mundo embora*”); há avaliações, mas elas são condescendentes; há estudantes, mas não há debates; há conteúdo, mas são reduzidos e acompanhados de pouca reflexão; há diplomas, mas estão desvalorizados. Parte dos estudantes parece corresponder àquilo que a situação parece solicitar: evita as aulas, o debate, a reflexão. Aproveitam a universidade como palco de encontros sociais, mas não veem sentidos na formação universitária em si, a qual passam, de fato, a evitar. Parte dos professores também recai numa atitude resignada, reduzindo o potencial de sua atuação. Instala-se o espírito da pseudoformação que prega o conformismo (Adorno, 1996).

A dupla experiência é alvo de reflexão: Marcélia, que havia afirmado que “a boa faculdade não servia para pessoas como ela”, após conhecer a realidade do ensino facilitado, reconsidera. A boa faculdade é para todos:

Mudei de opinião. Porque quando eu cheguei na Universidade Y eu até gostei: “é mais fácil”. Mas depois... É como eu falei: na Faculdade X eu ia aprender mais. Já foram seis meses em que eu não aprendi muito. Eu achava que não era, mas não; a X é para mim também, é para qualquer um. Só que na X você vai ficar de DP! [ri]. Eu tenho certeza que ia sair melhor, que minha aprendizagem ia ser muito melhor. Mas só quando eu entrei lá eu vi isso. E eu não gostei.

O legal da vida é isso aí: eu fui para lá e vi que não era como eu pensava. É mais uma experiência para eu falar para um aluno: “Olha, gente: presta muita atenção na faculdade que vocês vão fazer; não façam só para pegar o diploma, porque vocês vão sofrer mais (...). Não vale à pena. Então mesmo que a faculdade seja difícil, fique lá. Só que você vai sofrer”.

A boa educação é um direito de todos. Mas numa sociedade de classes, o direito não tem como se cumprir. Mesmo assim, habita os sonhos e direciona as lutas – muitas delas acompanhadas de sofrimento – daqueles para quem só pode existir enquanto direito negado. Irene, Pedro e Marcélia parecem saber disso.

VI. AS MARCAS DA FORMAÇÃO

A investigação das formas de viver guarda surpresas. A teoria prepara-nos para uma imersão menos ingênua no campo de pesquisa e ilumina nossa compreensão das histórias narradas. Mas não pode nem pretende contemplar a dimensão afetiva e transformadora do encontro que se estabelece entre pesquisador e pesquisados. Dirigimo-nos ao campo com a intenção de investigar os sentidos que estudantes das classes subalternas atribuem a sua experiência universitária. Fundamentamo-nos, para isso, no conhecimento produzido sobre as determinações econômicas e políticas do ensino superior na atualidade. No decorrer do trabalho, jamais abandonamos nossas perguntas de pesquisa, nosso arcabouço teórico e nossas preocupações ético-políticas. Mas isso não impediu o irrompimento de novos significados. À procura de conhecer as diferentes formas como os estudantes vivem os processos de exclusão branda que perpassam a educação universitária encontramos Irene, Pedro e Marcélia.

As histórias de vida que apresentam em suas narrativas possuem tanto elementos específicos quanto aspectos compartilhados. A consideração destes não implica um reducionismo que apague as singularidades dos sujeitos narradores; pelo contrário, possibilita uma compreensão ampliada da experiência universitária dos estudantes das classes subalternas. Alguns aspectos das narrativas remetem diretamente à discussão teórica realizada: é o caso da busca incessante de Irene por uma qualificação jamais suficiente para garantir sua inserção e permanência no mercado de trabalho, que remete à análise empreendida por Castel (1998) sobre os efeitos desestabilizadores do desemprego e da precarização do trabalho; é também o caso do mal-estar vivido por Marcélia quando se descobre incapaz de acompanhar o curso universitário devido a sua formação prévia precária, situação que remete ao conceito de “exclusão branda” desenvolvido por Bourdieu e seus colaboradores (1997). Nesse sentido, mais que mera ilustração da teoria, as reminiscências aqui apresentadas possibilitam “dar uma espessura às noções abstratas de exclusão, (...)”,

de pobreza, (...), de trabalho manual, ou de opressão” (LÉVY, 2001, p. 94). É difícil permanecer impassível diante dos relatos de Irene, Pedro e Marcélia. Seu substrato psicossocial revela os sonhos, as dores e as lutas diárias que não podem ser apagados diante da categoria genérica dos “excluídos”.

Com relação a nossa indagação central, percebemos que os três entrevistados apresentam algum nível de consciência de sua condição de inclusão apenas parcial no universo acadêmico e desconfiam, em alguma medida, da promessa de melhoria de vida contida no diploma do ensino superior. Mais que isso, em algum momento todos atribuem – de maneira mais ou menos clara – a condição de marginalidade ao seu pertencimento de classe. Irene, ex-operária, ex-operadora de *telemarketing*, atual professora precarizada; Pedro, ex-pedreiro, ex-operário, carroceiro e executor de tarefas eventuais; Marcélia, ex-empregada doméstica, ex-operária terceirizada, ex-vendedora, pequena comerciante; todos moradores da periferia; todos, em algum momento, estudantes universitários; conhecem de perto a opressão. E, ao contrário da visão estigmatizante que se propala a respeito “dessa gente simples, de pouca cultura”⁹⁴, possuem grande lucidez da dominação – “mesmo que sua lucidez seja quase trágica” (CHAUI, 1993, p. 57). Irene, Pedro e Marcélia não são interlocutores quaisquer; mesmo que em muitos momentos possam aderir ao discurso dominante, eles refletem sobre sua vida estudantil e laboral, sobre o lugar que ocupam no mundo. Uma reflexão que não contém apenas traços da biografia pessoal, mas que se estende para o seu grupo social: os antepassados, os familiares, os vizinhos, “o pessoal da comunidade”, os alunos da escola.

Com relação à consciência da integração marginal, duas expressões, repetidas por mais de um estudante, são bastante significativas. A primeira, proferida por Irene e por Pedro – “nadar, nadar e morrer na praia” – remete a um esforço que culmina com o desapontamento. E aqui não se trata de mero esforço intelectual ou financeiro; para Irene, significa sujeitar-se a um programa que carece de sentido formativo e que retoma as relações de mandonismo que conhece de perto; são os “escravos da família”, que aquiescem à submissão como moeda de troca pelo favor que o estado

---

⁹⁴ Parece contraditório atribuir a um estudante universitário uma “baixa” cultura. Mas essa aparente contradição apenas afirma o caráter ideológico contido na afirmação, na medida em que explicita a parcialidade de um conceito de cultura que pretende tornar universal apenas a cultura de uma classe. Nessa medida, quem executa tarefas subalternas, como “catar lixo” ou trabalhar na fábrica jamais poderia ter uma cultura “elevada”.

presta ao lhes facultar o ingresso na universidade. Ao final, o esforço da servidão não resulta em rompimento com a condição anterior: se Irene relata uma melhora em sua vida depois de ingressar na profissão docente, no entanto não suplanta o trabalho precário. Além disso, o esperado emprego como bióloga não aparece. Para Pedro, o esforço implica desdobrar-se entre o estudo, as atividades de pastor e os trabalhos eventuais, de onde retira o sustento da família. Pedro é consumido pela fadiga e pela pressão causada pelas dívidas; é eterno devedor – de dinheiro, das mensalidades da faculdade, do estudo, da atividade pastoral.

“Nadar, nadar e morrer na praia”: a expressão traduz o retrato acabado do fracasso, mas não de um fracasso imediato; o nadador lança-se ao mar, sobrevive à travessia de ondas bravias e desfalece na iminência de alcançar seu objetivo. É uma imagem que bem ilustra o “fracasso relativo”, tal como definido por Bourdieu (1997). Ao mesmo tempo, traz o caráter da responsabilização do indivíduo por esse fracasso, que retoma a ideologia meritocrática: aos estudantes foram dadas as oportunidades de estudo; se eles não as aproveitam isso se deve a problemas pessoais; o nadador sucumbe devido a sua própria inabilidade frente à tormenta.

Uma segunda expressão comum, desta vez pronunciada por Pedro e Marcélia, é aquela em que os estudantes afirmam possuir o sentimento de estarem “fora do mundo”. A expressão denota a consciência da exclusão, não somente econômica, mas também cultural e simbólica. Nesse sentido, a educação formal, sobretudo universitária, é vista como possibilidade de integração, de “entrar no mundo”. No entanto, na medida em que as dificuldades para permanecer na universidade se apresentam – sejam elas de conteúdo ou financeiras –, começa a haver um deslocamento entre a ideia de integração e a experiência da exclusão. Marcélia, ao se tornar estudante universitária indaga: “*Que mundo é esse?!*” A frase expressa o choque de uma tomada de consciência constituída ao menos por quatro elementos concomitantes e indissociáveis: o primeiro é a percepção de que não basta ter acesso ao ensino superior para usufruir dele; o segundo consiste na revelação de que a formação que obtivera na escola básica fora uma formação insuficiente, mesmo que se tenha cumprido todas as obrigações estudantis; o terceiro elemento é a percepção de que o novo mundo da universidade rejeita os modos de vida e o conhecimento das pessoas das classes populares, reduzindo seu “conhecimento de mundo” ao “não

conhecimento”; o quarto elemento é dado pela descoberta de que a sensação de estar “fora do mundo” pode perdurar mesmo quando aparentemente se oferecem as oportunidades de inclusão.

No caso de Pedro, a sensação de estar fora do mundo vem acompanhada de retraimento e inconformismo, emudecimento e tensão. Pedro, que é obrigado a “engolir” a humilhação, procura no ensino superior a compreensão e o alívio de sua situação. Mas seu “espinho encravado no pé” relembra que também na universidade podem se repetir os processos de exclusão. Sobrecarregado e sem poder arcar com os custos da empreitada, Pedro é obrigado a retirar-se do mundo universitário. Lateja a afirmação velada de que aquele lugar não fora feito para ele.

Os estudantes desenvolvem uma relação ambígua com a bolsa de estudos. Se, por um lado, a bolsa é festejada como única possibilidade de acesso ao ensino superior – posto que a universidade pública se encontra fora de seu horizonte –, por outro lado ela se converte em ameaça de interrupção: o temor de perda da bolsa é comum nas falas dos estudantes. Mais do que paranóia infundada, o temor procede do caráter mais comum que educação adquire na sociedade brasileira: mercadoria ou favor, jamais um direito. E é a lógica do favor que parece permear grande parte das bolsas de estudo – sejam aquelas oferecidas por programas governamentais, como o “Escola da Família”, sejam aquelas ofertadas pelo próprio estabelecimento universitário. O bolsista é premiado com um privilégio que pode ser suprimido a qualquer instante. Qualquer desvio do padrão – notas baixas, interrupção dos estudos, contraposição às regras – pode significar a perda da bolsa. No caso do programa estadual paulista, soma-se a isso a necessidade de pagar pelo favor com a moeda da submissão. Não é por acaso que Irene vê a bolsa como um “presente de grego” e que Pedro afirma pretender fazer sua próxima graduação sem bolsa, para não sofrer a desilusão de perdê-la caso não consiga cumprir as exigências da futura faculdade.

A lógica do favor e o temor de não ser mais merecedor de tal benevolência também parece permear o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal⁹⁵. Embora o ProUni não tenha sido alvo de nossa pesquisa, em conversas

---

⁹⁵ O ProUni é o pilar do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que, juntamente com o Fies (programa de financiamento estudantil) pretende ampliar o acesso ao

informais com estudantes universitários beneficiados pelo programa, observamos o mesmo temor da perda da bolsa. Uma jovem estudante de uma grande universidade privada agraciada pela bolsa integral do programa relata que optara por estudar em uma universidade considerada “mais fraca”, pois considerava que dessa forma sua permanência nos bancos universitários estaria garantida: além de evitar as reprovações que resultariam em perda da bolsa de estudos, também fora estimulada a ingressar naquela universidade porque supostamente a “universidade mais forte” exigiria comprovação semestral da condição de pobreza para que o aluno continuasse a receber o auxílio que lhe permitia estudar. Ocorreria uma estranha inversão na lógica dos estabelecimentos pagos: a promoção no mundo do trabalho e o consequente aumento dos recursos financeiros significariam a exclusão da vida estudantil. Ora, mesmo que essa possibilidade seja vetada pela legislação referente ao programa, a existência dela no imaginário dos estudantes é revelador de seu caráter implícito. Permanece a lógica do favor, o temor de perda do benefício e a afirmação de que só resta aos despossuídos a integração no mundo universitário nos lugares marginais. A “boa faculdade” lhes é vedada de imediato. De todo modo, os sentidos que o ProUni adquire para os estudantes atrelados ao programa são merecedores de maior investigação.

Castel (1998) define o conceito de vulnerabilidade como uma ameaça constante da perda do emprego e da precarização, que caracteriza a sociedade atual. As experiências narradas por Irene, Pedro e Marcélia nos permitem tomar emprestado o conceito do autor francês para o âmbito educacional brasileiro: é possível falar de uma “vulnerabilidade universitária”, caracterizada não só pela ameaça da perda da bolsa de estudos, mas também pelo temor constante de ver a condição de estudante interrompida. A mesma vulnerabilidade que incita a procura desesperada pela qualificação – na medida em que se faz necessário alçar todas as estratégias para manter-se empregável – faz com que o trabalhador, na condição de estudante, seja vulnerável. Nesse sentido a vulnerabilidade é condição permanente – anterior, concomitante e posterior ao curso universitário. Também se faz presente na incerteza de que os estudos possam garantir a entrada e permanência no mercado de

---

ensino superior para pelo menos 30% dos jovens até 2011. Como já afirmamos, trata-se de uma das primeiras políticas governamentais de grande alcance para a internalização dos extratos empobrecidos da população no ensino superior. Fonte: portal do ProUni, no sítio do Ministério da Educação.

trabalho – ao menos no que se refere à qualificação obtida na universidade. A certeza que se estabelece é de outra ordem: trabalhadores, precarizados e desempregados engordarão a multidão de consumidores que sustenta o mercado da qualificação.

No entanto, a pesquisa indica que é preciso matizar as análises que reduzem os sentidos da educação superior a necessidades econômicas. É verdade que a ideologia da empregabilidade é extremamente convincente. Quanto mais se instaura o desemprego estrutural e a precariedade, mais se atribui a perene condição do desempregado e do precarizado a uma suposta ausência de qualificação. Nesse sentido, o estudo é percebido como um antídoto a um veneno o qual já fora inoculado, como a esperança de sobrevivência dos supérfluos⁹⁶. Mas, em geral, mesmo quando a educação superior é imediatamente atrelada à função qualificadora para o mercado de trabalho, ela guarda outros significados que podem passar despercebidos a ouvidos desatentos. Em “A miséria do mundo no terceiro mundo”, Patto (2000) entrevista uma estudante do ensino médio que reproduz ao longo de toda sua narrativa o discurso da educação superior como meio de qualificação para o trabalho. Seu maior desejo é cursar uma faculdade que lhe permita aumentar seus parcos rendimentos. Na impossibilidade disso ocorrer, vê “um horror” em seu futuro. Mas, mesmo nesse caso, sua escolha profissional não se restringe à dimensão econômica. A estudante quer cursar Geografia, “uma área que não é muito boa” (p. 210), mas que responde melhor aos seus anseios de compreensão crítica do mundo.

No caso de nossos entrevistados, a ampliação dos sentidos do ensino superior para além da esfera econômica é patente. É verdade que, com exceção de Marcélia que já alcançara estabilidade financeira, os demais estudantes conservam a esperança de que o diploma universitário lhes possibilite melhores condições de vida, ainda mais quando a experiência no trabalho é carregada de penosidade, como para Irene no *telemarketing* e para Pedro em sua carroça ou na construção civil. No entanto, as três narrativas apontam sentidos fundamentais que ultrapassam a preparação para o mercado de trabalho. Sobressaem em suas falas o desejo de aprender e o grande apreço pelo conhecimento. Irene traz a curiosidade do pesquisador, o anseio pelas descobertas científicas e a vontade de levar essa postura investigadora da natureza para os usuários do Programa Escola da Família. Marcélia quer aprender. Esse é seu

---

⁹⁶ Na expressão utilizada por Forrester (1997).

maior objetivo no momento. Pedro, mesmo carregando marcas negativas de uma escola básica onde vivenciara a experiência da estigmatização, anseia pelo conhecimento que lhe explique a condição humana. Desvia os livros usados de sua finalidade mercantil e neles busca avidamente as respostas para seus questionamentos. Aproveita sobremaneira sua curta passagem pela faculdade, estabelecendo relações entre os conteúdos do curso e sua própria experiência.

A passagem de Marcélia, Pedro e Irene pela universidade pode ser permeada por dissabores e pelo cansaço, mas, apesar de tudo, neles permanece a energia vital. O contato diário com colegas, professores e com o próprio conhecimento acadêmico gera suporte para a reflexão crítica e incita a emergência de momentos significativos. Marcélia não esconde o desejo de que a faculdade se transforme em palco do encontro:

Eu nunca encontrei [um professor que deixasse uma marca]. Eu acredito que na faculdade eu vou encontrar. Porque na faculdade eu sinto assim: quando eu paro pra conversar e pergunto alguma coisa, eu sinto que a pessoa me dá atenção. Será que é porque é pago? Não é, porque a pessoa pode me largar falando sozinha e ir embora. Ela não é obrigada. Então eu acho que aqui dentro eu vou encontrar, eu sinto isso. Eu acho que na faculdade eu vou encontrar isso que eu procuro.

Ela anseia por uma educação que deixe marcas. Não por acaso se assusta com o “clima frio” e com a atitude resignada de estudantes e professores de seu novo estabelecimento de ensino. Ao deparar uma realidade mais nitidamente atrelada a interesses mercantis, Marcélia percebe que a realização do seu desejo se torna mais longínqua. A formação alçada à condição de mercadoria resulta na atrofia da experiência. Foi Walter Benjamin (1989) quem atentou para o declínio da experiência⁹⁷ sob o capitalismo avançado, que é substituída pela “vivência” do indivíduo privado e isolado – uma vivência apressada, efêmera, imediata. A vivência não deixa marcas. A redução de estudantes a consumidores e da educação a produto

---

⁹⁷ Leandro Konder, estudioso da obra de Benjamin, define experiência (*Erfarung*) como “o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas no tempo” (In: BENJAMIN, 1989, nota do revisor técnico, p. 146).

consumível aniquila a própria formação. Como bem observou Marcélia, resulta em conformismo.

No entanto, os três estudantes, mesmo presos aos limites impostos pela lógica neoliberal que atrela a educação à esfera do consumo e propõe “universidades de baixo custo para a população de baixo poder aquisitivo”, são unânimes quanto ao benefício que a vida universitária lhes proporciona: “vale à pena”, “abre a mente”, “transforma a visão de mundo”, “é muito legal”. Irene, Pedro e Marcélia não se contentam em usufruir da educação como um bem privado: desejam estendê-la seus companheiros de classe social. Irene, além de mostrar os caminhos que levam à universidade para seus familiares e vizinhos, “veste a dor” dos alunos da Fundação Casa e procura proporcionar-lhes uma educação escolar significativa; Pedro revela uma consciência profunda da indissociabilidade entre teoria e prática e rechaça o conhecimento que “só serve para mim mesmo e não ajuda meu povo”; Marcélia “leva” consigo para a universidade os alunos de sua escola estadual; é neles que encontra a finalidade de sua atividade estudantil.

Irene, Pedro e Marcélia esperam do ensino universitário respostas a questões que lhes são fundamentais e que se relacionam à sua condição de classe social. Procuram satisfazer a necessidade de compreender a história dos vencidos, de “conhecer a minha história para entender o presente” (Marcélia), de entender as relações de comando, de obter a resposta para o enigma da desigualdade social. Nesse sentido, almejam encontrar na educação formal não sua face reprodutivista, mas aquela que, contraditoriamente, propicia uma auto-reflexão crítica e se dirige à emancipação do homem. Eles encarnam a preocupação política de todos aqueles que lutam por uma educação que rompa com a lógica do capital. Nas palavras de Emir Sader: “Para que serve o sistema educacional (...) se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (2005, p.17).

Os estudantes procuram no ensino superior as estratégias de transformação da condição de subalternidade e de enfrentamento da humilhação. Imaginam que, mais que um emprego, o diploma superior seria a garantia da recuperação de sua voz silenciada. Eles relatam a experiência de não serem vistos nem ouvidos, de serem diminuídos, de se sentirem “ninguém”. É nessa medida que Pedro e Marcélia

conferem à educação o poder de legitimação de sua voz; o passe de mágica que transforma “ninguém” em “alguém”:

Ah, mas onde eu vou estar, para falar com essa pessoa? Com meu diploma! Eu vou ser uma professora. Se eu não tiver isso, como eu vou falar com essa pessoa, quem vai me ouvir? É importante, sim. Porque se eu não estiver lá, quem vai me ouvir? Você vai sentar do meu lado e me ouvir? Vai dizer: “O que essa mulher louca está falando?”. Mas se eu for professora, é diferente: eu vou ter mais oportunidades, a pessoa vai me ouvir. Com certeza! Ela vai pensar: “Ela é instruída, já estudou, já leu”. É diferente, veem com outros olhos (Marcélia).

Irene, no entanto, a única entrevistada já formada, é cética com relação ao caráter de legitimação que Pedro e Marcélia conferem ao diploma universitário

Analizando depois de formada, acho que não tem tanto a ver. Porque você não vai andar com o diploma exposto. Não dá para sair dizendo: “Olha, eu sou bióloga”. Não é assim. Só que antes do processo, antes de entrar na faculdade, você tem um pouquinho dessa ideia. Hoje eu analiso assim: é como se eu tivesse passado por uma etapa e vencido. Então eu alcancei um mérito. Mas o reconhecimento, ser mais ouvida, isso não. Depois de formada, eu vi que isso não tem (Irene).

A educação, em si, não contém o poder da disrupção. Em primeiro lugar, os diplomas não são todos iguais: possuem diferentes pesos simbólicos, de acordo com as “etiquetas” que ostentam – de universidade de “primeira linha” ou de “segunda linha”. Em segundo lugar, como afirma Irene, o diploma não está estampado no rosto; as marcas, na face e no corpo são outras. Marcas que permitem a qualquer passante reconhecer o pertencimento de classe daquele que se apresenta diante de seus olhos. Os gracejos dirigidos aos “novos ricos” revelam a impossibilidade da assimilação plena dos despossuídos à condição de elite. A experiência diária embota os sonhos de ascensão social patrocinados pela ideologia da igualdade de oportunidades. Os subalternos carregam estigmas que não podem ser apagados pelo acesso a bens culturais ou materiais, a não ser a custo da negação da própria experiência. Esses estigmas suplantam sua própria história de vida; remetem a uma dor coletiva, ancestral e repetida, “dividida entre eles e seus irmãos de destino” (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 195). A procura por artifícios que resgatem a

condição de sujeito que é negada à população empobrecida é legítima na medida em que se baseia na experiência de opressão. Mas a frequência a um curso universitário não é garantia da reversão dessa situação. O desejo autêntico do encontro com uma educação emancipatória não esconde a realidade que essa educação, em larga escala, é uma educação impedida. Os estudantes movem-se em terreno arenoso, em que a consciência dos mecanismos de dominação se apresenta de maneira difusa. Nessa medida, hesitam entre a tentativa de integração ao modelo dominante e o desejo de ruptura.

Há, entre os pobres, aqueles que fazem de sua experiência de vida algum tipo de experiência comunitária; dentro dos limites estabelecidos pela atual configuração do capitalismo, fazem de sua prática coletiva uma negação em ato da lógica instituída: são trabalhadores da economia solidária, que se organizam em autogestão e prescindem da relação de mando-obediência⁹⁸; são as mulheres participantes dos movimentos de sem-teto urbanos, que transformam a ação de ocupação de imóveis vazios em “dia de festa”⁹⁹; e muitos outros que, apesar das derrotas sofridas num enfrentamento desigual, apesar dos conflitos que experimentam, conquistam, mesmo que momentaneamente, sua condição de sujeitos no mundo.

Essa experiência coletiva de negação do instituído e de construção de outras relações instituintes pouco parece ter cruzado os caminhos de nossos entrevistados. Embora se refiram constantemente aos seus companheiros de classe e a preocupações comunitárias, o enfrentamento do sofrimento advindo das condições materiais precárias e das relações de opressão é, em geral, realizado pelos estudantes de maneira solitária. Mesmo Marcélia, que faz referência à solidariedade que recebe dos colegas de turma, quando imagina as estratégias de luta contra a repetição de sua dor pelos alunos da escola, o faz atribuindo o papel transformador à figura de um professor messiânico. Talvez seja essa experiência de enfrentamento solitário um dos motivos que levam Pedro e Marcélia a atribuir um poder de legitimação ao diploma universitário que independe de sua condição de classe e que abstrai a experiência que

---

⁹⁸ Oliveira (2005) atenta para a exclamação de uma trabalhadora de uma cooperativa de costura: “*Onde existe reunião não precisa de patrão!*” (p. 131).

⁹⁹ “Dia de festa” é a expressão utilizada pelos integrantes do Movimento Sem-Teto do Centro de São Paulo (MSTC) para se referirem ao dia planejado para a ocupação dos imóveis abandonados. A expressão nomeia o documentário dirigido por Toni Venturi e Paulo Georgieff (2006), que focam suas lentes em depoimentos de algumas lideranças e ações do movimento.

possuem de integração apenas marginal no ensino superior. De qualquer forma, não podemos entender suas palavras como mera repetição do discurso da educação salvadora: ao explicitarem o desejo de que o estudo lhes resgate o poder da palavra e da aparição social estão denunciando uma realidade que reserva aos dominados o silêncio, a invisibilidade, a desmoralização.

Irene, Pedro e Marcélia não passam incólumes pelos bancos universitários. Nem esperam do ensino superior apenas o que oferece a ideologia do mérito e da empregabilidade. Embora não descartem o valor econômico da educação, desejam mais do que isso dela. Indagam, questionam, denunciam. Lançam apelos inconformados. Possuem o desejo de saber. Não usufruem da educação a que têm acesso como bem privatizante: trazem consigo as histórias de seus companheiros de classe e o desejo de compartilhar o conhecimento com eles. Por vezes, recolhem-se. Sofrem. Angustiam-se. Resignam-se. Em alguns momentos, convencem-se de que são incapazes. Experimentam o golpe do rebaixamento. E, acima de tudo, procuram insistentemente conservar a condição de sujeitos que lhes é diariamente negada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. Ideologia. In: HORKHEIMER, M. E ADORNO, T.W. (orgs.). *Temas básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, ano XVII, n. 56, dez. 1996.
- ANGELUCCI, C.B. *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. São Paulo: 2002. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo
- ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30m n.1, p.51-72, jan./abr. 2004.
- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas; v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Obras escolhidas; v.3).
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. *Decreto nº 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 7 de janeiro de 2010.
- BRASIL. IPEA. PNAD 2008: Primeiras análises – demografia, trabalho, previdência. *Comunicado da Presidência n. 31*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 1º out. 2009.
- BRASIL. IPEA. *Radar Social*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2005.

- BRASIL. MEC/INEP, Diretoria de Estatísticas e avaliação da educação superior. *Censo da Educação Superior 2003: Resumo técnico*. Brasília, 2004.
- BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2007: Resumo técnico*. Brasília, 2007.
- BRECHT, B. Guia para o habitante das cidades. *Cacto*, n. 4. São Paulo: Unimarco, 2004.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CASTRO, J.A. e AQUINO, L. (orgs.). *Texto para discussão 1335: Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília, IPEA, abr. 2008.
- CATANI, A.M. e OLIVEIRA, J.F. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. In: SEVERINO, J. e FAZENDA, I.C.A. (orgs.) *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. São Paulo: Papirus, 2003.
- CHAUI, M.S. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAUI, M.S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CHAUI, M.S. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F. e POLI, M.C. (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1997 (Col. Zero à Esquerda), p. 27-51.
- CHAUI, M.S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CINEMA, aspirinas e urubus. Direção: Marcelo Gomes. Produção: Sara Silveira, Maria Ionescu e João Vieira Jr. [S.l.], Dezenove Som e Imagens; Rec Produtores Associados. 2005. Película cinematográfica (90 min.), son. color.
- CUNHA, L.A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre, CIPEDS, 1999.
- DIA de festa. Direção: Toni Venturi e Paulo Georgieff. Produção: Dominique Le Pivert, Kátia Machado e Samantha Longon. [S.l.] Olhar Imaginário; Grenade Productions; Pássaro Films; Cityzen Television; Neurotika, 2006. Documentário cinematográfico (77 min.), son. color.
- DIEESE/CEPES/APEOESP *Boletim de Conjuntura*, ano 3, n. 7. São Paulo, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE; Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sindicais- CEPES; Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, edição de 16/04/2009.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FELINTO, M. Faculdade particular, roubalheira geral 2: a luta de classes. *Caros Amigos*, São Paulo: Casa Amarela, n.89, ago. 2004.

- FOLHA de S. Paulo. Faculdade dá celular e babá para atrair aluno. São Paulo, 19 out. 2009. Cotidiano, p. C1.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.
- FRELLER, C.C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.77-108.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação social – um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, v.9, n. 2, 1998, p. 11-67.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B.P. (org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 187-221.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A.M.B. (org.) *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HELLER, A. *Para Mudar a Vida: felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- HOLANDA, C.B. Pedro Pedreiro. In: *Chico Buarque de Holanda*. [S.l.]: RGE, p.1966, 1 disco sonoro, 33 1/3 rpm, estéreo. Lado A, faixa 6.
- KAFKA, F. *A metamorfose*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- KALMUS, J. *A produção social da deficiência mental leve*. São Paulo: 2000. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- KALMUS, J. e PAPARELLI, R. Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In: MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. (orgs.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (4ª ed. 2004), p. 153-181.
- KALMUS, J.; PAPARELLI, P.H.; PAPARELLI, R.; ROSSI JR., E.S. *Um curso de Matemática na perspectivas dos alunos*. Osasco, SP, 2005. Relatório parcial de pesquisa, Centro Universitário FIEO.
- KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p.77-95.
- LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A.M. e OLIVEIRA, J.F.

- Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais.* São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- LÉVY, A. *Ciências clínicas e organizações sociais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LIMA, K. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.* São Paulo: Xamã, 2007.
- LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”.* São Paulo: Boitempo, 2005.
- MACHADO, A.M. *Reinventando a avaliação psicológica.* São Paulo, 1996. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- MANCIBO, D. Reforma da educação superior no Brasil: análise sobre a transnacionalização e privatização. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 103-123, maio/ago. 2007.
- MARTINS, J.S. *Exclusão social e a nova desigualdade.* São Paulo: Paulus, 1997.
- MELLO, S.L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, 3(1/2), p. 123-130, 1992.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Fábio de. *Relações de trabalho e sentidos do cooperativismo.* São Paulo, 2005. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. e POLI, M.C. (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global.* Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1997 (Col. Zero à Esquerda), p. 55-81.
- ORTEGA, C.A. Dificuldade inesperada. In: PATTO, M.H.S. (org.) *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 125-136.
- PAOLI, M.C. Introdução. In: OLIVEIRA, F. e PAOLI, M.C. (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- PAPARELLI, R. *Trabalho precoce e escolarização: uma trama complexa.* São Paulo: 2001. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- PATTO, M.H.S. A miséria do mundo no Terceiro Mundo (sobre a democratização do ensino). In: *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política.* São Paulo: Hacker editores: Edusp, 2000, p. 187-222.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.* São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SANTOS, B.S. *Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria do Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Programa Escola da Família – Bolsa Universidade. *Regulamento 2005/2006*. São Paulo: FDE, 2005
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria do Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Programa Escola da Família – Bolsa Universidade. *Regulamento 2009*. São Paulo, FDE: 2009. Atualizado em 17/08/09.
- SCHIMIDT, M.L.S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 17(2), 2006, p. 11-41.
- SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1021-1056, out. 2006.
- SILVA JR., J.R. e SGUISSARDI, V. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, V. (org.) *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- SPOSITO, M. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola, *Revista USP*, v. 57, p. 210-226, 2003.
- TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. (org.) *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-43.
- VIANA, N. Formados para o mercado: na massificação do ensino, o pior está ao alcance de todos. *Caros Amigos especial*, n.26. São Paulo: Casa Amarela, dez/1995.
- VIÉGAS, L.S. *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar*. São Paulo: 2007. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- VIEIRA, N. P. *Indo mais rápido: para onde?: Um estudo do Projeto de Classes de Aceleração da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- WEIL, S. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Sítios consultados

<http://encceja.inep.gov.br>. Acesso em 15/05/2009.

<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br>. Acesso em 05/01/2010.

<http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em 28/02/2010.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em 15/05/2009.