

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O DIA MAIS FELIZ DA MINHA VIDA:

a entrada na universidade segundo os alunos recém-ingressos no curso
de Pedagogia da UFRN (2004.1)

HÉRICKA KARLA ALENCAR DE MEDEIROS WELLEN

O DIA MAIS FELIZ DA MINHA VIDA:

a entrada na universidade segundo os alunos recém-ingressos no curso de
Pedagogia da UFRN (2004.1)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosália de Fátima e Silva.

Natal/RN

2005

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Wellen, Héricica Karla Alencar de Medeiros.

O dia mais feliz da minha vida: a entrada na universidade segundo os alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFRN(2004.1) / Héricica Karla Alencar de Medeiros Wellen. – Natal, 2005.

134 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosália de Fátima e Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Universidade - Tese. 3. Escola – Tese. 4. Aluno – Tese. 5. Pedagogia – Tese. I. Silva, Rosália de Fátima e. II. Universidade Federal do Rio Gande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 378 (81) (043.3)

Hérica Karla Alencar de Medeiros Wellen

O DIA MAIS FELIZ DA MINHA VIDA:

a entrada na universidade segundo os alunos recém-ingressos no curso de
Pedagogia da UFRN (2004.1)

Banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Rosália de Fátima e Silva
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Eliete Santiago
Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Doninha de Almeida
Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro
Examinadora

Natal, _____ de _____ de 2005.

“Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
Por que que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer”

(José Geraldo)

Dedico esse trabalho a Henrique André, companheiro no amor, nos ideais e nas lutas...

Agradecimentos

A *Deus*, pela vida e esperança.

A *André*, pelo amor e companheirismo.

Aos meus pais, *Martim e Goretti*, pelo suporte e confiança.

Aos meus irmãos, *Júnior* (estendido a *Nara, Mazinho* e pequenino que está por vir), *Marcus* (estendido a *Janaína e Marcus Filbo*) e *Maria Amélia*, por todo o carinho e amizade.

Aos meus sogros, segundos pais, *Aloys e Josélia*, pelo incentivo.

A toda minha família, pelos risos e lágrimas.

A *Rosália*, pela orientação e amizade.

A *Andréa*, pelo apoio nessa jornada.

Às amigas de Educação, em especial *Viviane, Flávia, Pâmela e Cláudia*.

Aos professores de Educação, em especial a *Érika Gusmão e Inês Stamatto*.

Aos funcionários do departamento.

Aos alunos entrevistados do curso de Pedagogia, pela receptividade e compreensão.

Ao povo brasileiro e a CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

A todos que sonham e lutam por um Mundo Novo, com paz e justiça social, pelo exemplo e incentivo que me fazem caminhar nesse sentido.

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	12
1ª parte	
1. De onde vim.....	38
1.1 <i>O nome público já diz tudo</i>	38
1.2 <i>A escola pública não tem uma visão para a universidade</i>	51
1.3 <i>Na escola pública, os professores dão aula quando querem</i>	61
1.4 <i>Síntese integradora</i>	69
2ª parte	
2. Onde estou.....	72
2.1 <i>Escola não faz o aluno, quem faz é o próprio aluno</i>	72
2.1.1 <i>A universidade é para poucos</i>	78
2.2 <i>Na universidade, cada um vai buscar o seu</i>	83
2.2.1 <i>Escolhi Pedagogia por prazer</i>	89
2.2.2 <i>Os professores não são de dizer ‘faça isso’ ou ‘faça aquilo’</i>	93
2.2.3 <i>O pior da universidade é a questão da informação</i>	96
2.3 <i>Síntese integradora</i>	99
<i>Considerações finais</i>	100
Referências.....	109
5. Anexos	116

RESUMO

O presente trabalho objetivou, seguindo os pressupostos metodológicos da Análise Compreensiva do Discurso, compreender o momento de entrada na universidade a partir das falas de doze estudantes recém-ingressos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Objetivou, ainda, analisar a relação entre a escola de origem e a entrada na universidade e a relação entre a universidade e o novo aluno universitário. Na primeira parte do trabalho, a escuta compreensiva das falas dos alunos conduziu à distinção dos alunos entre a escola pública e a escola privada, distinção esta baseada, principalmente, numa visão de superioridade da escola privada em relação à escola pública. Tal interpretação insere-se na discussão da dualidade estrutural da educação brasileira, que, historicamente, oferece aparatos pedagógicos diferentes entre os alunos de classes mais privilegiadas e os alunos oriundos de classes populares. A superação desta dualidade, aspirada pela Constituição Brasileira de 1988, esbarrou no advento de um novo modelo econômico – o neoliberalismo, que aprofundou as diferenças entre o público e o privado, através da priorização do mercado nas relações econômicas, políticas e sociais, incluindo, desta forma, os projetos educacionais. O sucateamento da escola pública e a precarização do trabalho docente afetaram também a relação entre professores e alunos nesta instituição. Assim, o professor passa a ser considerado o grande vilão do sistema público. No entanto, todas estas referências às diferenças da qualidade de ensino entre a escola pública e a escola privada feitas pelos estudantes entrevistados centraram-se no preparo para o vestibular, externando uma visão de que a relação do estudante com a escola de origem reduz-se a uma relação propedêutica e, ainda assim, reduzida ao preparo para o vestibular, e não para a entrada na universidade. Na segunda parte do trabalho, observou-se que, para os alunos, a universidade representa um mundo novo. Esse mundo oportuniza a mudança no estatuto social do estudante, visto que o aluno passa a ser tratado como adulto, é mais cobrado e respeitado socialmente. Essa mudança de atitude por parte da sociedade e a descoberta de um mundo novo que exige mais independência dos alunos geram sentimentos de orgulho e medo nesses alunos, que se sentem inseguros nas tomadas de decisão na universidade, visto que agora suas decisões acarretam numa maior carga de responsabilidade. Sendo assim, os alunos compreendem que precisam desenvolver autonomia, entendida como uma capacidade de tomar decisões conscientes. No entanto, os alunos expressaram uma compreensão de autonomia enquanto “dom” natural de quem ingressa na universidade, e não enquanto processo que se desenvolve a partir de experiências sociais. A necessidade de ser autônomo, para esses estudantes, refere-se ao relacionamento com os professores e à busca de informações. Essa última, entretanto, também está relacionada, de acordo com as entrevistas, às reduções de financiamento da educação pública que penalizam universidade.

Palavras-chaves: entrada na universidade – escola pública – escola privada – dualidade - neoliberalismo – autonomia.

ABSTRACT

The present work, based on the methodological principles of the Comprehensive Discourse Analysis, aimed, through the speech of twelve newly arrived students at the Pedagogy course of the Federal University of Rio Grande do Norte, to understand the moment students start university. It also aimed to analyze the relationship between the schools they were coming from and university entrance as well as the relationship between university and their new students. In the first part of the work, which focused on school knowledge, a comprehensive listening of the speeches of the students led primarily to a distinction, established by the students, between public and private schools, a distinction especially based on the view of superiority of private schools against public ones. The abovementioned interpretation is found in the discussion of the structural duality of Brazilian education which, historically, offers different pedagogical appliances among students of more privileged social classes and those who come from lower levels of society. The overcome of this duality, aspired by the Brazilian Constitution of 1988, was stopped by the advent of a new economic model – neoliberalism, which reinforced the differences between public and private when it prioritized the market on the economic, political and social relations, including educational projects. Impoverishment of public institutions and pauperization of the work of professors affected also the relationship between teachers and students at the current institution. This is how the teacher becomes the greatest villain at the public management system. All of these references concerning differences in the quality of teaching at public and private schools, expressed by the students interviewed, however, were centered in the preparation for the entrance exam, called vestibular, thus showing a view that the relationship between the student and the school he came from is of a propedeutic kind and even so, reduced to a preparation for an entrance exam. In the second part of the work, which analyzed the relationship between newly arrived students and their university, it was noticed that the latter represents a whole new world. This world is seen as the change at the student's social statute for now he is grown, takes more responsibilities and is socially respected. This change of attitude established by society and the discovery of a new world which requires more independence from the students, creates in them feelings of pride and fear and they feel insecure when it comes to making decision in the campus because now their decisions deliver a greater load of responsibility. This is when students understand they need to develop autonomy, which is seen, in this work, as the capacity to make conscious decisions. Nevertheless students expressed an understanding of autonomy as something that comes as a "gift" for those who enter university and not as a process that is constructed from social experiences. For these students, the need to be autonomous refers to the relationships with their teachers and the search for information. This search, however, is also related, according to interviews, to public school financial cuts, which penalize university, and to the lack of employers.

Key words: entrance in university – public school – private school – duality – neoliberalism – autonomy.

INTRODUÇÃO

O TEMA

A entrada na universidade é uma das fases mais significativas na vida do estudante, principalmente para o seu relacionamento com a comunidade em que ele está inserido, visto que é um momento fundamental para oportunizar sua compreensão em relação ao novo universo que o cerca. Essa importância deriva do fato de que, entre a escola e a universidade, haveria “um salto, uma verdadeira solução de continuidade, e não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)”, ou seja, a passagem de um nível de ensino mais dependente – a escola – para outro nível, no qual se exige autonomia e independência – a universidade, ocorreria de maneira puramente formal, como através da aprovação no Vestibular, por exemplo, sem que o estudante estivesse preparado para “uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas” (GRAMSCI, 1979, p.123).

Assim, existiria uma ruptura entre nível escolar médio e o ambiente universitário, devido ao fato de que o novo mundo apresentado ao aluno recém-ingresso na universidade entraria em conflito com o seu mundo já interiorizado. A ruptura causada pelo desconhecimento dos alunos em relação aos códigos e regras clandestinos, informais, que governam as trocas sociais na universidade representaria uma das principais causas do fracasso na universidade (COULON, 1997).

O fracasso/sucesso, em qualquer nível de ensino é, no entanto, uma categoria ambígua e polissêmica, porque é uma maneira de interpretar a realidade. Essas interpretações, por sua vez, são legitimadas enquanto realidade única e opaca por discursos institucionais comprometidos com a manutenção dessa mesma realidade e inibem novas discussões acerca do tema na medida em que o apresenta como um produto acabado. A cristalização da acepção do fracasso escolar tornou-se tão extensa que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la, por exemplo, ao desemprego, à violência, à periferia. Nessas associações estariam implícitos atrativos ideológicos que desviariam o debate sobre o fracasso escolar enquanto desigualdade social para a questão da ineficácia pedagógica dos docentes, do serviço público, da “igualdade” das chances, entre outras coisas (CHARLOT, 2000, p.14).

Dessa forma, o “fracasso escolar”, enquanto nome genérico para um conjunto de fenômenos, não existe, “o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados” (CHARLOT, 2000, p.16).

Tendo em vista a relevância do momento de entrada na universidade para o desenrolar da vida acadêmica e a necessidade de que este momento seja compreendido a partir dos sujeitos que o experienciam e não de pré-concepções e discursos prontos, buscou-se, nesse trabalho, uma possível resposta ao seguinte questionamento: como o momento de entrada na universidade é compreendido pelo estudante recém-ingresso nessa instituição? Quais as relações que o estudante recém-ingresso faz de sua escola de origem com a universidade? E, ainda, quais as relações deste aluno recém-ingresso com a universidade?

Portanto, esse trabalho objetivou compreender o momento de entrada na universidade a partir das falas de doze estudantes recém-ingressos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Objetivou, ainda, analisar a relação entre a escola de origem e a entrada na universidade e a relação entre a universidade e o novo aluno universitário.

Para se chegar a este objetivo, considerou-se que a entrada na universidade não é um objeto de pesquisa em si, mas designa *relações com o saber*. Compreender a relação com o saber do aluno recém-ingresso na universidade implica na análise das formas de agir, de pensar, de interpretar desse aluno em relação ao novo ambiente em que ele está inserido. Implica numa relação com o mundo, ou seja, numa “relação consigo mesmo e relação com os outros” (CHARLOT, 2000, p.63). Nesse sentido, o saber é uma construção coletiva apropriada e construída pelo sujeito dentro das relações sociais.

A relação com o saber refere-se à construção de um certo domínio do mundo no qual se vive, à comunicação com outros sujeitos, à partilha do mundo e de experiências com esses sujeitos, ao desenvolvimento de segurança no mundo partilhado, não sendo, destarte, apenas o acúmulo de informações e conteúdos intelectuais. Todavia, vale ressaltar que

o “mundo”, “eu” e “o outro” não são meras entidades. “O mundo” é aquele em que [se] vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”. Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito (CHARLOT, 2000, p.73)¹.

Ou seja, mesmo conscientes de que a entrada na universidade só pode ser compreendida a partir da verbalização de experiências, vivências e práticas dos sujeitos que vivem esse momento, é necessário que se considere que a vida do estudante na universidade brasileira é resultante de um conjunto de condicionadores sociais, econômicos, políticos e culturais, que marcam, historicamente, a educação brasileira.

¹ Destaques do autor.

Dentro dessa perspectiva, entrar na universidade implica na entrada em um novo mundo, com lógica e funcionamento próprios que, no entanto, relaciona-se com uma estrutura maior. Centrar-se, por um lado, apenas nessa estrutura, sem dar voz aos estudantes participantes do momento de entrada na universidade, resultaria numa análise não baseada na concepção dos sujeitos e, conseqüentemente, na sua ação no mundo e interpretação dessa ação. Por outro lado, a desconsideração dessa estrutura implicaria numa análise isolada, descontextualizada de um cenário político e econômico que influencia fortemente a universidade e a forma de se pensar sobre ela. Nesse sentido, essa pesquisa buscou relacionar, continuamente, os universos macroscópicos e a forma pela qual estes universos fazem sentido para os estudantes entrevistados em seu momento de entrada na universidade.

Os universos macroscópicos referem-se à estrutura política e econômica na qual se inserem a universidade e os sujeitos que dela fazem parte. Essa estrutura, no caso brasileiro, apresenta uma histórica dualidade na educação, conseqüente da dualidade social de uma sociedade de classes, que, a partir do final dos anos 80, foi aprofundada pelas políticas neoliberais². Os universos microscópicos, por sua vez, referem-se aos momentos passados pelo estudante recém-ingresso na universidade, marcados, principalmente, por rupturas e afiliações³.

DUALIDADE ESTRUTURAL E NEOLIBERALISMO

Para se compreender a entrada na universidade, deve-se considerar o caráter privilegiado do ensino superior. Mesmo sendo um espaço tensionado, marcado pela pluralidade de pensamentos e, em certos momentos históricos, protagonista de movimentos

² A dualidade estrutural e o neoliberalismo serão discutidos no próximo tópico da Introdução e no decorrer de todo o trabalho.

³ O conceito de afiliação encontra-se na página 24.

sociais, a universidade, assim como a escola, representa “um dos fatores mais eficazes de conservação social”, sendo, historicamente, um dos mecanismos legitimadores da ideologia da classe dominante (BOURDIEU, 2004, p.41).

No Brasil⁴,

o ensino desenvolvido nos cursos de filosofia e teologia [...] do século XVI ao século XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole. Sem embargo das contradições que começaram a aflorar em fins do século XVIII, e amadurecerem no início do século XIX, quando os homens ilustrados da colônia passaram a se aliar aos que lutavam contra a exploração metropolitana, os diplomados pelas escolas superiores destinavam-se a viabilizar essa dominação (CUNHA, 1980, p.19).

Nesse sentido, no período colonial, o ensino superior brasileiro, sendo ministrado pela Companhia de Jesus, baseava-se na ideologia na Igreja Católica, que, por sua vez, difundia as

ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o reforço dos integrantes do aparelho repressivo, para a aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento da figura do Rei de Portugal e, finalmente, para a ressocialização dos índios, de modo a integrá-los à economia da colônia como força de trabalho servil (CUNHA, 1980, p.23).

Sendo, pois, um legitimador da classe dominante, o ensino superior brasileiro destinava-se, primordialmente, aos filhos das classes privilegiadas⁵.

A secularização do ensino superior no Brasil, propiciada, inicialmente, pela expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, na terceira quadra do século XVIII, e concretizada

⁴ Embora a universidade brasileira só tenha surgido no século XX, segue-se, nesse trabalho, a concepção de Cunha, explicitada na seguinte citação: “está claro, para mim, que chamo de ensino superior, basicamente, o ensino de filosofia, teologia e matemática (o do colégio da Bahia), do período colonial; o ensino de anatomia e cirurgia nos hospitais militares, criados em 1808; o curso de engenharia implícito na Academia Militar (mais tarde, o ensino ‘civil’ da engenharia); o ensino de direito; e outros, ministrados em aulas, cadeiras, cursos, escolas, academias, faculdades” (CUNHA, 1980, p.14).

⁵ Neste período, “os filhos dos proprietários de terra e de minas [e] os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes” (CUNHA, 1980, p.24).

quando da vinda da família real para o Brasil, em 1808, que elevou o estatuto do Brasil de colônia para Reino Unido, não transformou, todavia, o caráter elitista desse nível de ensino. Ao contrário, as transformações ocorridas nesse período referem-se à “substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal, por outras, orientadas para uma sociedade capitalista” (CUNHA, 1980, p.40).

A ascensão das cidades, no início do século XIX, passou a demandar especialistas para ocupações políticas, burocráticas e liberais. “É bem compreensível que semelhantes ocupações venham a caber, em primeiro lugar, à gente principal do país, toda ela constituída de lavradores e donos de engenho”, assim, a mentalidade do patriarcalismo rural, marcada pelo elitismo, continuou a dominar as novas esferas da sociedade, conferindo à inteligência um papel de “ornamento e prenda” e não de “instrumento de conhecimento e ação” (HOLANDA, 2004, p.82).

Nessa mesma perspectiva, o anel de grau e o diploma equivalem a um título de nobreza. A função decorativa da inteligência e do grau de bacharel passa a existir em contraste ao trabalho braçal, não podendo complementá-lo ou associar-se a ele, devido à mentalidade de que somente o trabalho intelectual, “que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros”. Tal distinção faz com que o indivíduo passe a sentir-se superior a seus semelhantes “por alguma virtude aparentemente congênita e intransferível, semelhante por esse lado à nobreza de sangue” (HOLANDA, 2004, p.84).

O caráter privilegiado do ensino superior, portanto, não é algo “natural” ou arbitrário, mas, ao contrário, é fruto de uma dualidade que marca a educação brasileira. A análise dessa dualidade é essencial “para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40”, visto que é a partir dessa década que passa a existir, no Brasil, o que hoje se conhece por ensino médio. Desse momento até o início da década de 60, distinguiam-se,

nitidamente, dois caminhos na educação dos jovens brasileiros, o primeiro, voltado para a realização das funções intelectuais e para o preparo para o ensino superior, era o caminho dos “cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico”; o segundo caminho era o dos “cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico”, além dos cursos oferecidos pelos sistemas SENAI e SENAC, também criados nessa década, que não davam acesso à universidade, sendo necessário, aos alunos destes cursos profissionalizantes que desejassem ingressar no ensino superior, a realização de exames de adaptação (KUENZER, 2001, p.10 e 13).

No início da década de 60, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024) em 1961, articulou-se a equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissional no tocante à entrada na universidade. No entanto, essa articulação, embora tenha representado um avanço na democratização do ensino, manteve a essência da dualidade estrutural da educação, que é a “existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos” (KUENZER, 2001, p.15).

A Lei de Diretrizes e Bases do governo militar (Lei 5.692), promulgada em 1971, extinguiu a equivalência conquistada na lei anterior e generalizou o princípio da educação para o trabalho, na medida em que impôs uma habilitação profissional aos que desejassem cursar o então chamado 2º grau. Essa generalização da educação profissional não incorporava a dualidade estrutural, embora ela continuasse presente na estrutura de classes que a própria noção de educação voltada para o trabalho encerra. Em outras palavras, havia uma “contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica” do governo militar, que, “nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de

desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como democrático” (KUENZER, 2001, p.22).

Assim, a proposta de ensino médio voltada para o trabalho traduz o objetivo do modelo político da ditadura de preparar uma força de mão de obra

qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 2001, p.17).

Ou seja, uma força de mão de obra qualificada para atender às demandas das empresas capitalistas.

A ausência da dualidade estrutural na forma da lei, a despeito de sua manutenção na estrutura de classes, poderia ter representado um avanço significativo para uma superação, de longo alcance, da dualidade. No entanto, em 1975, através do Parecer 76/75 feito pelo Conselho Federal de Educação do governo militar, que, mais tarde, resultou na lei 7044/82, a dualidade volta também ao texto da lei, e, dessa vez, “com todo seu vigor”, a partir da “coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica”, reafirmando, assim, o princípio educativo dividido entre uma educação voltada para o ensino superior e outra para o mundo do trabalho (KUENZER, 2001, p.24).

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que garantiu, na lei, uma educação pública e gratuita em todos os níveis, ficaram assegurados princípios que tornariam possíveis, através da organização das forças progressistas, a construção de uma escola pública e de uma sociedade mais democrática. Ou seja, diante da constatação de que a dualidade

estrutural não seria superada apenas na superestrutura jurídico-política, visto que ela era influenciada pelas bases materiais de produção,

buscou-se uma alternativa que lançava o olhar para o futuro, tendo a superação da dualidade como horizonte, a ser construída historicamente no âmbito das relações sociais e produtivas, mas sem deixar de ter os pés na dura realidade de uma sociedade injusta e desigual. Acreditando no movimento revolucionário da história, deixava-se o caminho aberto da lei (KUENZER, 2001, p.98).

No entanto, as garantias constitucionais, baseadas num modelo de sociedade em que o Estado atua de forma a garantir o bem estar da população, esbarraram no advento de um novo modelo econômico do capitalismo, com bases na globalização da economia e na reestruturação produtiva – o modelo neoliberal. Esse modelo atropelou as perspectivas de reformas apontadas na Constituição de 1988 e passou a atuar na tentativa de reverter as tendências democráticas, tendo, como uma de suas principais estratégias, uma profunda diferenciação entre o público e o privado.

Concebido imediatamente após a II Guerra Mundial, o neoliberalismo consistiu numa

reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar⁶. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 2003, p.9).

⁶ “O estado de bem-estar social representa um pacto social entre o trabalho e capital, que remonta às reorganizações institucionais do capitalismo do início do século na Europa, especialmente nas origens da social-democracia europeia, com as expressões mais vigorosas nas social-democracias escandinavas. Mais recentemente, o *New Deal*, concebido por Roosevelt nos Estados Unidos, constituiu uma formação de governo na qual os cidadãos podem aspirar a níveis mínimos de bem-estar social, incluindo educação, saúde, seguridade social, salário e moradia [...]. Este estado, que desempenhou um papel muito importante como modernizador da sociedade e da cultura, é também um estado que exerceu atividades protecionistas na economia, apóia o crescimento do mercado interno e a substituição de importações como aspecto central do modelo de articulação entre estado e sociedade” (TORRES, 2001, p.112-113).

Poucos anos depois da publicação do referido livro de Hayek, quando da efetiva construção dos Estados de bem-estar europeu e do New Deal americano⁷, fundou-se, na Suíça, a Sociedade de Mont Pèlerin⁸ – uma sociedade “altamente dedicada e organizada, com reunião internacional a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 2003, p.10). No entanto, as idéias dessa sociedade não se concretizaram de imediato, permanecendo na teoria até meados dos anos 70, devido, principalmente, à idade de ouro do capitalismo, na década de 50 e 60.

Os primeiros exemplos públicos de um governo com bases neoliberais surgiram na Inglaterra, em 1979, a partir da eleição de Margareth Thatcher e nos Estados Unidos, com a eleição de Ronald Reagan em 1980. Porém, foi no Chile, durante a ditadura de Pinochet, “quase um decênio antes de Thatcher”, a “primeira experiência neoliberal sistemática do mundo”, marcada, principalmente, pela “desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos” (ANDERSON, 2003, p.19).

De acordo com os princípios neoliberais, a autoregulação do mercado deveria ser realizada a partir do estímulo à concorrência, necessária para dinamizar a economia, e, ainda, à formação de uma reserva de desempregados, para que, através do aumento da desigualdade, o poder de negociação dos sindicatos fosse aplacado, eliminando pressões sociais organizadas. Em outras palavras, o êxito do programa neoliberal dependeria da construção de “sociedades mais desiguais a partir da crença de que, desse modo, os avultados recursos que

⁷ “O New Deal foi um programa de intervenção do estado na economia criado pelo presidente Franklin Roosevelt para os Estados Unidos saírem da Grande Depressão”(http://pt.wikipedia.org/wiki/NewDeal, acesso em 09 de agosto de 2005, às 11:52H.)

⁸ “Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros” (ANDERSON, 2003, p.10).

ficavam nas mãos dos ricos pudessem dar origem a uma autêntica torrente de investimentos” (BORÓN, 2003, p.145).

Dessa forma, a atuação do Estado passa a ocorrer em dois sentidos. Por um lado, deve ser mínima nas intervenções econômicas e nas políticas sociais de combate à desigualdade, visto que esta é benéfica à atuação do mercado, mas, por outro lado, deve ser máxima nas políticas de disciplinas orçamentárias e de incentivos fiscais às empresas. Assim, descortinando a falácia do discurso antiintervencionista estatal comum aos neoliberais, o

neoliberalismo precisa de qualquer outra coisa, menos de um estado débil. Precisa de um Estado que atue, ele mesmo, contra as funções de legitimação, projetando e operacionalizando novas formas de intervenção (GENTILI, 2001, p.239).

Na perspectiva neoliberal, portanto, o Estado desvia-se de uma noção clássica da democracia, que é “caracterizada pelo predomínio da igualdade e pela existência de uma categoria social especial: os cidadãos”, encerrando-se “na arquitetura formal do estado e do sistema representativo, excluindo de seu horizonte de visibilidade tudo o que as limitações da ideologia burguesa condena ao limbo da esfera ‘extrapolítica’” (BORÓN, 2003, p. 66 e 72). A democracia, comandada pelo mercado, e não mais pelo Estado, assume conotações inerentes aos processos mercantis, deixando de ser uma democracia da cidadania, para tornar-se uma democracia do consumo (RANSON apud BALL, 2001, p.202).

O advento e a hegemonia desse novo modelo econômico, que, conforme foi dito anteriormente, aprofunda as diferenciações entre o público e o privado, através da valorização do mercado em detrimento do Estado, causou impactos profundos na escola e universidade públicas brasileiras. Estes impactos e suas implicações na vida do novo estudante universitário serão discutidas na primeira e na segunda parte deste trabalho.

RUPTURAS E AFILIAÇÕES

O reconhecimento do contexto político, social e econômico, por si só, não é suficiente para a compreensão do momento de entrada na universidade. É necessária, também, a explicitação das relações feitas pelos alunos recém-ingressos na universidade, que são marcadas por rupturas ocasionadas pelo confronto entre a experiência escolar do estudante e as práticas da universidade, principalmente aquelas relacionadas às regras de seu funcionamento.

A ruptura entre o nível médio de ensino e o ambiente universitário ocorre devido ao fato de que o novo mundo apresentado ao aluno recém-ingresso na universidade entra em conflito com o seu mundo já interiorizado. Estes conflitos refletem uma falta de adequação “entre as exigências universitárias, em termos de conteúdos intelectuais, de métodos de exposição do saber e do conhecimento, e os hábitos dos estudantes” (COULON, 1997, p.02). A superação deste conflito, “supõe o domínio de um certo número de mecanismos e exige o cumprimento com sucesso de um certo número de ritos de afiliação” (COULON, 1997, p.09).

O processo de afiliação consiste na descoberta e na apropriação das rotinas e das evidências dissimuladas na prática do ensino superior necessárias para que o aluno se agregue ao novo grupo, sendo, destarte, um processo necessário para que o aluno se torne um membro da nova comunidade. Afiliar-se significa tornar-se um membro,

significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum. [...] Uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem. Conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais (COULON, 1995, p.48).

Esse processo dá-se no plano institucional e intelectual. A primeira forma revela-se quando o estudante se familiariza com as regras da universidade e é capaz de demonstrar essa competência. O aluno deve mostrar um saber fazer para ser reconhecido como socialmente competente: não só a aquisição de certas competências é exigida, mas também a maneira de explicitar que as possuem para os professores e para os outros alunos.

A exibição das competências é feita, não apenas durante as avaliações, mas também nas esferas informais da vida acadêmica e essa demonstração torna o novo estudante um “par”, mostra que ele atribui os mesmos sentidos às falas e aos comportamentos que são atribuídos por seus professores e pelos outros alunos.

A afiliação intelectual, por sua vez, manifesta-se na capacidade de reconhecer o que se espera do sujeito em seu papel de estudante universitário no plano intelectual, ou seja, que tipo de trabalho ele deve cumprir, como interpretar as orientações recebidas dos professores. Essa forma de afiliação “não é jamais acabada, ela está sempre recomeçando e se confirmando, ao passo que a primeira é mais definitivamente adquirida” (COULON, 1997, p.145).

As regras supracitadas não são apenas as regras formais, escritas, mas “também as regras de vida, de circulação, de orientação dentro da universidade, as regras de linguagem, de conduta, etc” (COULON 1997, p.42). Esse sentido de regra baseia-se na noção de Wittgenstein segundo a qual “‘ter regras’ não equivale a ‘ter regras explicitamente formuladas’. Muito menos na forma canônica, pois em Wittgenstein a palavra regra nunca é tomada na sua forma canônica” (MARCUSCHI, 1986, p.90).

Nessa perspectiva, “o comportamento de seguir uma regra não é um comportamento de um só indivíduo, nem único. É um comportamento renovável por muitas pessoas, ou seja, trata-se de uma práxis e não de uma idiosincrasia” (MARCUSCHI, 1986, p.91). Sendo um saber prático, a regra não pode ser vista como a fonte para se aprender algo, mas sim como

um modo de demonstrar que algo foi aprendido. Assim, “uma regra que não foi entendida não serve para nada, não é regra, mas para ser entendida ela supõe algo anterior a si própria. Ela apenas regula algo pré-existente, ela não é um Deus criador” (MARCUSCHI, 1986, p.89). Dito de outra forma, a regra é a razão de um comportamento regular, mas não é a causa do comportamento, ela não funda o comportamento.

A regra, por si só, não descreve as contingências da prática que dela deriva. Isto ocorre devido ao inesperado do mundo, que pode modificar as práticas sociais e ao fato de que os sentidos das expressões lingüísticas não são presos a apenas um contexto ou situação particular, existindo sempre o espaço da interpretação do sujeito para compensar a incompletude da língua. Assim, entre uma regra e a ação a que ela corresponde há o espaço da prática, “que compreende simultaneamente a indexicalidade da linguagem, a contingência do mundo social e a interpretação do sujeito” (COULON, 1997, 62-63). Conhecer as regras da universidade não significa conhecê-las formalmente, mas conhecer a lógica institucional que as instaura, colocá-las em prática com eficiência ou mesmo transgredi-las – essa capacidade constitui um signo determinante da afiliação.

Dentre a aquisição das diversas regras que circulam na universidade, o estudante deve saber identificar os trabalhos a cumprir na universidade e, ainda, apropriar-se de um novo vocabulário que o ajudará a tornar-se um membro de sua nova comunidade. Os novos estudantes, que na escola sabiam claramente o que fazer para serem avaliados, sentem-se angustiados quando entram na universidade por não conseguirem distinguir as instruções não escritas e, por vezes, não ditas, utilizadas pelos professores para descrever o trabalho universitário.

Essas instruções estão “naturalizadas” e dissimuladas nas práticas da universidade e o novo estudante deve descobri-las para começar a se tornar um membro da nova comunidade e compreender, por exemplo, a afirmação dos professores de que a leitura é uma atividade

central na vida dos estudantes, mesmo quando estes não lhe fornecem nenhuma bibliografia para ser lida (COULON, 1997). Este aprendizado exige, portanto, autonomia⁹, que não é adquirida juntamente com o estatuto de estudante, mas se desenvolve no decorrer dessa nova vida. Neste sentido, a “naturalização” das rotinas acadêmicas por parte dos novos estudantes pode ser percebida quando estes passam a prever e, assim, a ser menos surpreendidos pelos dispositivos institucionais. Dessa forma, a vida conjunta

define-se agora por uma esfera ampliada de rotinas supostas naturais e certas. Muitas ações são possíveis num nível baixo de atenção. Cada ação de um deles não é mais uma fonte de espanto e perigo potencial para o outro. Em vez disso, grande parte do que está sendo feito reveste-se da trivialidade daquilo que para ambos será a vida cotidiana (BERGER & LUCKMANN, 2003, p.82).

Pode-se afirmar, nessa perspectiva, que os novos estudantes tornaram-se membros da universidade.

Tornar-se um membro exige, pois, um grau de interiorização que, por sua vez, só é efetivado pelo processo de socialização, seja a socialização primária, que “é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” ou a socialização secundária, que são os processos subseqüentes que introduzem “um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”, no caso dessa pesquisa, o mundo da universidade (BERGER & LUCKMANN, 2003, p.175).

A interiorização, que é o momento inicial da socialização, consiste na “apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido”. Assim, quando a manifesta subjetividade de um sujeito passa a fazer sentido para outro, ambos

⁹ A categoria autonomia será discutida na página 83.

partilham o mesmo mundo. No entanto, visto que se trata de uma interpretação e que a apreensão da realidade não ocorre de forma direta, mas é mediatizada pelas interpretações e biografia dos sujeitos e expressa através de símbolos, a interação dotada de sentido não implica necessariamente em uma total compreensão ou uma completa congruência entre os significados. Essa interação implica, sim, na assunção do mundo como o mundo do sujeito, ou seja, “não somente ‘compreendo’ os processos subjetivos momentâneos do outro mas ‘compreendo’ o mundo em que vive e esse mundo torna-se o meu próprio” (BERGER & LUCKMANN, 2003, p.174).

Sendo a socialização secundária a interiorização de novos mundos que têm por base instituições, pode-se afirmar que essa forma de socialização “é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho”. Tratando-se de uma pesquisa localizada na universidade, que tem como função a formação de profissionais e especialistas, essa relação com a divisão do trabalho está estreitamente vinculada. Dessa forma, a socialização secundária e, em especial, dada a relação acima destacada, a socialização no mundo universitário “exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” (BERGER & LUCKMANN, 2003, p.185).

Este campo semântico diferenciado e, na maioria das vezes, visto como algo incompreensível e inacessível aos não “iniciados”, precisa de um aparelho legitimador que o justifique na sua transmissão às novas gerações, visto que a “legitimação justifica a ordem institucional dando dignidade normativa a seus imperativos práticos” (BERGER & LUCKMANN, 2003, p.128). Essa legitimação, na socialização secundária, surge através de símbolos rituais ou materiais, como cerimônias, objetos representativos e principalmente através de uma linguagem específica com terminologias diferentes, a qual deverá não só ser

adquirida pelo novo membro, como também este último deve “ser capaz de compreender e usar esta linguagem” (BERGER & LUCKMANN, 2003, p.186).

No processo de socialização secundária, marcado por rupturas e afiliações, o novo aluno universitário torna-se um membro dessa instituição. Tornar-se um membro não implica, porém, no desaparecimento de problemas, dúvidas e angústias em relação ao novo mundo, mas implica no reconhecimento desse mundo, na compreensão de suas regras (mas não necessariamente no cumprimento dessas) e numa maior possibilidade de se ter sucesso.

A discussão anterior objetivou analisar a relação dos universos macroscópicos e microscópicos, e, portanto, a interface entre o espaço cotidiano e a estrutura da sociedade. Essa análise foi possibilitada pelas técnicas da Análise Compreensiva do Discurso, que será apresentada no próximo tópico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa que busque compreender o processo que envolve as situações e as histórias escolares deve se concentrar no papel que o indivíduo desempenha numa instituição, haja vista que a análise dos papéis “revela as mediações existentes entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos” (BERGER & LUCKMANN, 2003, p.109). Trata-se de uma pesquisa que salta “continuamente de uma visão da totalidade através das várias partes que a compõem, para uma visão das partes através da totalidade que é a causa de sua existência, e vice-versa” (GEERTZ, 2000, p.105).

Nesse sentido, a análise proposta na presente pesquisa saltou da concepção que os alunos têm do momento de entrada na universidade para uma visão ampliada, que contempla uma perspectiva macrossocial, na qual são privilegiadas a estrutura sócio-econômica e suas conseqüências para a educação brasileira, alternando continuamente esse percurso. Dentro dessa perspectiva, o objeto de estudo foi forjado no campo de pesquisa, a partir da fala de doze estudantes entrevistados e de observações em turmas de alunos recém-ingressos, em que se objetivou compreender as relações que estes alunos fizeram, no momento de entrada, com a escola, com a sociedade e com a universidade.

Em relação ao campo da pesquisa definiu-se que, dos alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia, seis deles seriam do turno diurno – Samara, Ginette, Carla, Alicia, Carolina e Flaviana, e seis do turno noturno – Maria Eduarda, João, Pedro, Antônio, David e Maria Fernanda¹⁰. Para proceder a seleção dos entrevistados, antes das entrevistas, foi passado um questionário¹¹ nas salas de novos alunos para que fossem escolhidos os alunos a serem entrevistados. A escolha dos alunos foi feita com o pré-requisito de que estes estivessem cursando seu primeiro semestre na universidade, não apenas no curso atual – Pedagogia – mas em qualquer outro curso, ou universidade, haja vista que a pesquisa pretendeu compreender o momento de entrada na universidade através de sujeitos que estivessem passando por essa experiência. Também foi observada, nessa seleção, a disponibilidade e congruência de horários dos entrevistados com a pesquisadora.

Dentre os entrevistados, oito estudaram em escola pública e quatro em escola privada; oito não consideravam o curso de Pedagogia como uma primeira opção, mas sim nutrição, farmácia, geografia (dois), direito, psicologia (dois) e jornalismo, enquanto quatro afirmaram que o primeiro era o curso sonhado; sete não realizavam nenhuma atividade acadêmica ou

¹⁰ Nomes fictícios. Ver, em anexo, o quadro de entrevistados.

¹¹ Em anexo.

profissional, com exceção do curso, enquanto cinco exerciam atividades em igrejas, órgãos públicos ou realizavam outros estudos.

Estabelecido, assim, o eixo norteador do trabalho, definiu-se como orientação metodológica a “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 1996). Nessa metodologia, “o objeto de estudo se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa”, o que implica na afirmação de que “o campo de pesquisa não é uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização” (SILVA, 2004, p.2). Portanto, nessa metodologia, o percurso seguido pelo pesquisador é inverso ao que segue o pesquisador tradicional - é no campo de pesquisa, a partir da palavra dos sujeitos, que se elaboram as questões e os objetivos específicos a serem perseguidos, embora já se tenha um tema definido.

A metodologia compreensiva é, pois, “uma metodologia que se organiza por meio da palavra”, ou seja, toma-se “a palavra na sua oralidade, através de entrevistas”, com o objetivo de “interpretar os sentidos, os valores explicitados pelos sujeitos”. Essa interpretação é fundamental na medida em que os discursos dos sujeitos são “permeados pela voz do outro e neles estão implicadas histórias sociais”, essa constatação imprime ao discurso um caráter de ambigüidade e opacidade que precisa ser desvelado na análise (SILVA, 2004, p.4).

A metodologia da entrevista compreensiva não apresenta codificações de procedimento rígidas, ela permite que o pesquisador trabalhe mais livremente, com mais imaginação, utilizando “a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente”. Dessa forma, o pesquisador age com um artesão intelectual, ele empregará e controlará a influência de sua experiência pessoal na sua pesquisa, isolando-a para “usá-la como guia e prova de suas reflexões” (MILLS, 1975, p.212). O artesão intelectual é, portanto,

aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria, dentro de um projeto concreto de pesquisa. O pesquisador é, ao mesmo tempo, o homem de ‘campo’, o metodólogo e o teórico, mas ele se recusa a se deixar dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria (SILVA, 2004, p.2).

Dessa forma, o pesquisador engaja-se na pesquisa para provocar a participação ativa dos sujeitos. Este engajamento é possível através de entrevistas semidiretivas, “realizadas inicialmente a partir de blocos temáticos” e não de perguntas fechadas, para que se possa “eliminar questões insuficientemente produtivas, colocar novas e construir uma seqüência coerente, de forma a colocar confiança no entrevistador e no entrevistado”. O pesquisador deve, então, dar liberdade para que o entrevistado fale, tentando reduzir o jogo de influências que existe numa situação de entrevista¹² (SILVA, 2004, p.4).

Este jogo de influências é resultado de duas propriedades inerentes à relação de entrevista. A primeira é a “distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente”. Essa distância influencia o entrevistado a esconder e censurar fatos que, de acordo com a sua interpretação, podem ou não se tornar conhecidos. A outra propriedade relaciona-se com o fato de que é o

pesquisador que inicia o jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Esta dessimetria é redobrada por uma dessimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural (BOURDIEU, 2003, p. 695).

Com o intuito de obter dados significantes, o pesquisador deve tentar reduzir os efeitos dessas assimetrias, estando consciente, no entanto, da impossibilidade de anulá-los. Isto é

¹² Ver, em anexo, o roteiro da entrevista.

possível através de uma “escuta ativa e metódica”, que se mantenha alerta para não se tornar uma entrevista sem intervenção do pesquisador, sob pena de se desviar do tema pesquisado, nem, tampouco, uma entrevista questionário. Este limite é alcançado quando o pesquisador age no nível da interação, controlando, por exemplo, a linguagem utilizada, adaptando-a à linguagem do entrevistado e no nível da estrutura da relação, ou seja, “na própria escolha das pessoas interrogadas e dos interrogadores”, visto que nem sempre o interrogador é o pesquisador (BOURDIEU, 2003, 695-696).

No caso da presente pesquisa, a assimetria cultural foi diminuída graças aos laços de solidariedade que surgiram pelo fato de se tratar de uma estudante entrevistando estudantes. Mesmo sendo uma estudante de mestrado entrevistando estudantes de graduação, o que não anula definitivamente a assimetria, houve um sentimento, por parte dos interrogados, de *nós ainda vamos passar por isso e precisaremos de colaboração*. Este sentimento foi ainda mais estimulado devido à presença da pesquisadora, desde a aula inicial, na sala de aula, participando de trabalhos em grupo, das discussões e mesmo das conversas informais antes ou depois das aulas. Além disso, o fato de ter passado pela mesma experiência que os entrevistados – a entrada na universidade – ajudou na formulação dos temas a serem pesquisados e no desenrolar das entrevistas.

No entanto, mesmo consciente de que a aproximação entre o interrogado e o interrogador diminui os efeitos da violência simbólica derivada da assimetria, deve-se estar atento para que essa proximidade não retire da entrevista o caráter da cientificidade, ou seja,

não se trata somente de captar um ‘discurso natural’ tão pouco influenciado quanto possível pelo efeito da assimetria cultural; deve-se também construir cientificamente esse discurso de tal maneira que ele forneça os elementos necessários à sua própria explicação (BOURDIEU, 2003, p.698).

Em outras palavras, é necessário que o que é óbvio para o entrevistado não seja óbvio para o entrevistador. É preciso que haja equilíbrio, durante as entrevistas, nos conceitos de experiência próxima e experiência distante. A experiência próxima é aquela que é conceituada “naturalmente e sem esforço” pelo sujeito porque é o que ele e seus semelhantes “vêm, sentem, pensam, imaginam”, sem necessidade de maiores explicações que são fundamentais ao trabalho científico.

A experiência distante, por sua vez, é aquela que é conceituada por especialistas, como o pesquisador, para chegar a conclusões científicas, filosóficas ou práticas. Portanto, limitar-se “a conceitos de experiência-próxima deixaria o etnógrafo afogado em miudezas e preso em um emaranhado vernacular. Limitar-se aos de experiência-distante, por outro lado, o deixaria perdido em abstrações e sufocado com jargões” (GEERTZ, 2000, p.87-88).

No caso dessa pesquisa, por exemplo, os entrevistados tinham tendência a conceituar a universidade como *um mundo diferente*¹³ (Maria Fernanda), *muito assustador* (Maria Eduarda), no entanto, hesitavam em explicar o que era diferente e/ou assustador na universidade. Essa hesitação demonstra que conceituações supracitadas são óbvias para eles, são compartilhadas sem maiores explicações, ou seja, são conceitos de experiência-próxima. Cabe ao pesquisador fazer com que estes sujeitos analisem e descrevam o que já está interiorizado, para que se possa desenvolver uma teoria sobre o assunto.

De maneira similar, basear-se em teorias prontas, de experiência distante, sem confrontá-las com o campo pesquisado pode levar a afirmações não condizentes com a realidade dos sujeitos.

Com base nessas preocupações anteriores, depois de ter finalizado as entrevistas, o pesquisador não deve transcrevê-las, para que não se perca a dinâmica da conversação, ele deve escutá-las repetidamente e, a partir da escuta, anotar, em fichas, trechos de falas

¹³ As citações em itálico, em todo o decorrer do trabalho, são fragmentos das falas dos estudantes entrevistados.

significativas. Em seguida, as fichas são organizadas em categorias e sub-categorias que formarão o plano evolutivo, ou seja, “o guia do trabalho”. No plano evolutivo, o “pesquisador trabalha com uma ordem precisa de idéias estruturando-se a cada instante em uma hierarquia¹⁴” (SILVA, 2004, p.6).

Finalmente, chega o momento da interpretação, que deve ser mais livre no início, para que a dimensão sociológica tenha espaço e mais controlada no final, diminuindo, assim, o subjetivismo e constituindo o objeto de pesquisa em produto autônomo, ou seja, o objeto “deve poder viver sua vida sozinho” (SILVA, 2004, p.16).

Além das orientações metodológicas da entrevista compreensiva, utilizaram-se também elementos da técnica metodológica da observação participante, por se tratar da investigação de um processo que se dá no cotidiano da vida acadêmica, sendo, portanto, necessário conviver com os alunos na sala de aula e em outros espaços mais informais da universidade.

Ao final de cada aula ou encontro, foi elaborado um diário no qual se procurou descrever os momentos em que os alunos refletiram sobre sua nova condição de estudante, bem como os momentos em que essa condição representou dificuldade em relação à compreensão das regras da universidade. Na fase de análise dos dados, os diários foram usados para aprofundar os dados obtidos nas entrevistas.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Aprendem-se muitas coisas e de várias formas e qualquer tentativa de definir o saber faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla, uma pluralidade de relações. Assim, partilhar experiências num mundo preexistente – como o é a universidade –

¹⁴ Ver, em anexo, os planos evolutivos da pesquisa.

implica numa rede de relações inscrita numa temporalidade, que por sua vez, “se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro” (CHARLOT, 2000, p. 78-79).

Nos discursos analisados, os alunos entrevistados interpenetraram momentos significativos de sua entrada na universidade não apenas em relação ao cotidiano da instituição, mas também em relação à sua vida escolar anterior e às futuras perspectivas profissionais.

Em suas interpretações, os estudantes ressaltaram dois tipos de relações que marcaram a sua entrada na universidade – a relação com a escola de origem e a relação com a própria universidade. A relação do estudante com a escola de origem é o objetivo da primeira parte deste trabalho, que focalizou a distinção dos alunos entre a escola pública e a escola privada, com ênfase no vestibular e na atuação do professor.

Na segunda parte, analisou-se a relação do estudante recém-ingresso com a universidade, enfatizando questões referentes ao mérito pessoal de entrar na universidade e à necessidade de se desenvolver autonomia para ter sucesso nessa instituição. O desenvolvimento da autonomia referiu-se às tomadas de decisão que são inerentes ao estatuto de estudante universitário, desde o momento de escolha do curso, até o momento da busca por informações na universidade.

1ª parte

Saberes e experiências escolares

1. DE ONDE VIM

O objetivo da primeira parte desse trabalho é analisar a relação do estudante recém-ingresso na universidade com a sua escola de origem, haja vista a relevância, dada, durante as entrevistas, por esses alunos a essa relação. Destacou-se, nas interpretações, a distinção dos alunos entre a escola pública e a escola privada, com ênfase numa possível superioridade da rede privada em relação à rede pública. Tal distinção dirigiu-se, principalmente, a questões ligadas ao preparo para o Vestibular e à atuação dos professores em sala de aula.

1.1 O nome público já diz tudo...

Samara, ao relembrar seu tempo de estudante de escola pública, que, segundo a entrevistada, foi *o pior possível*, em termos de *conteúdos*, afirmou que *sempre teve a noção de que o ensino da escola pública não prepara o aluno para basicamente nada*. A perspectiva de Samara é corroborada por João, também ex-aluno de escola pública, que afirmou que *na escola pública, os alunos vêm a matéria por cima*. Também outros entrevistados oriundos do sistema público, como Alicia, Flaviana, David, Antônio, Maria Fernanda e Maria Eduarda, demonstraram este sentimento de indignação em relação à qualidade de ensino na escola pública, que, segundo Flaviana, dá *mais vantagem aos alunos de escolas particulares*, em relação à preparação para o concurso Vestibular, que determina a entrada na universidade.

O ensino público apresenta, de fato, resultados inferiores ao ensino privado em relação ao processo de entrada na universidade, conforme foi salientado pelos estudantes entrevistados, e isto pode ser confirmado a partir dos dados da Comissão Permanente de

Vestibular – COMPERVE¹⁵ – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre o Vestibular 2004, segundo os quais 9.359 (35,4%) dos inscritos no concurso eram de escola pública, tendo sido aprovados 900 (24,2%), o que implica num índice de aprovação de 9,62%.

Em relação à escola privada, inscreveram-se 15.100 (57,2%) (o que confirma a afirmação de Alicia de que os alunos de escola privada são *a grande maioria dos concorrentes*) tendo sido aprovados 2.319 alunos, implicando num índice de aprovação de 15,36%. Ou seja, além de serem *a grande maioria dos concorrentes*, como afirmou Alicia, os alunos da rede privada apresentaram um índice de aprovação maior do que os alunos da escola pública, com uma diferença de mais de cinco pontos percentuais no vestibular 2004. Este índice tende, ainda, a aumentar, na medida em que se analisam cursos com maior prestígio social, como Direito e Medicina, por exemplo, que, segundo dados da COMPERVE, não aprovaram nenhum aluno isento¹⁶ no vestibular 2005¹⁷ no campus da UFRN de Natal.

As diferenças salientadas pelos alunos entre a escola pública e a escola privada e, por conseguinte, os dados que atestam essa diferença no tocante aos resultados do vestibular, têm dimensões materiais e ideológicas próprias de uma lógica de mercado. As dimensões materiais ancoram-se numa crise real da escola pública, relacionada, principalmente, à perda de “benefícios simbólicos e de [...] vantagens materiais relativas” dos professores, à massificação escolar, à “marginalização de frações importantes da população e aumento das desigualdades que afetam de muitas formas o funcionamento da escola” (LAVAL, 2004, p.IX).

Ideologicamente, as diferenças apontam para uma suposta incompetência do Estado no trato da educação.

¹⁵ Dados obtidos na página www.comperve.ufrn.br

¹⁶ São isentos os candidatos que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas da rede pública (municipal, estadual, federal) ou em escolas reconhecidas como filantrópicas pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do RN e os concluintes do Ensino Médio em escola pública, desde que tenha cursado o 1º e o 2º ano do Ensino Médio na rede pública (www.comperve.ufrn.br).

¹⁷ Ver tabela em anexo.

Nesse ambiente, podem ser encontradas desde argumentações que destacam a má gestão dos recursos públicos, operada pela máquina estatal, até a sucessão de evidências de negligência no interior dos sistemas educacionais públicos. Para estes males, o antídoto estaria numa combinação de introdução de mecanismos de competição, redimensionamento das burocracias educacionais nos níveis intermediários e centrais, deslocamento de parte das decisões e da gestão em direção às pontas do sistema e busca de parcerias com organizações da sociedade civil (COSTA, 2005, p.26).

Instaura-se, pois, a lógica mercantil na educação, sob o argumento de que, diante da proclamada “incompetência” do Estado, a gestão escolar deveria ser repassada à iniciativa privada, sejam elas empresas ou organizações sem fins lucrativos. A forma mais decisiva dessa transformação, embora seja conseqüente de “uma antiga tradição das elites econômicas e políticas que, se pagando palavras generosas, concedem mesquinamente os meios financeiros quando se trata da instituição de crianças das classes populares”, pode ser explicada pelo advento e hegemonia do projeto neoliberal nas sociedades capitalistas (LAVAL, 2004, p.XV).

Em outras palavras, as diferenças entre a educação destinada às classes populares e às classes privilegiadas são frutos de uma sociedade dividida em classes, de uma sociedade capitalista; no entanto, a imposição do projeto neoliberal aprofundou essas diferenças na medida em que transformou a educação, antes considerada um direito social, em “um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria” (LAVAL, 2004, p.4).

Portanto, os resultados obtidos na COMPERVE sobre o vestibular 2004 e as diferenças ressaltadas pelos estudantes entrevistados não refletem qualidades “naturais” de um tipo de ensino, não é intrínseco a ele. Eles refletem, por um lado, diferenças entre o capital

cultural¹⁸ dos jovens das classes populares e das classes privilegiadas, e, por outro lado, configura-se como uma consequência da priorização da esfera privada em detrimento da esfera pública, que gera uma polarização entre a educação pública e a educação privada.

No tocante às diferenças de capital cultural, é importante ressaltar que

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2004, p.41-42)¹⁹.

Sendo transmitido, principalmente, por vias indiretas, o capital cultural é mais dissimulado do que o capital econômico e, por isso, as diferenças entre os que o possuem mais ou menos são mascaradas por um discurso de “aptidão”, “dom”. Na perspectiva desse discurso, sendo a escola uma instituição equalizadora de oportunidades, o fato de uma ou outra criança não prosseguir nos estudos, deve-se à sua falta de “vocação” para os estudos. Transfere-se, pois, diferenças oriundas da divisão de classes para a esfera das escolhas individuais, como se estas não sofressem condicionamentos sociais.

Em outras palavras, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2004, p.53).

¹⁸ “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças de diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar efeito das aptidões naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’” (BOURDIEU, 2004, p.73).

¹⁹ Grifos do autor.

No Brasil, onde, geralmente, o sistema escolar público não se configura como uma opção para as famílias mais privilegiadas economicamente, a polarização entre a educação de ricos e pobres aprofunda-se. Essa polarização, estando inserida numa lógica mercantil, dá-se mediante o sucateamento da escola pública, através do “decrécimo de verbas públicas para a educação, o desvio de recursos para o setor privado e a presença desse setor nos órgãos públicos de decisão da política educacional” (PINHEIRO, 1991, p.98).

A escola pública de hoje é, pois, fruto de políticas que assim a idealizaram, que, conforme foi dito anteriormente, inserem-se na priorização da lógica de mercado na vida social. Essa priorização

causa impacto não apenas na realidade das “coisas materiais” como também na materialidade da consciência. É assim que os indivíduos, na medida em que introjetam o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, aceitam – e confiam – no mercado como âmbito em que, “naturalmente” podem – e devem – desenvolver-se como pessoas humanas. No capitalismo histórico, tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil (GENTILI, 2001, p.228).

Associam-se, pois, utopia de Mercado e demonização do Estado, o qual passa a ser visto como incompetente na gerência dos recursos públicos, conforme se verificou em trechos das entrevistas realizadas, nos quais, para os alunos entrevistados, uma das causas da ineficiência da escola pública em relação à escola privada está relacionada a questões de pagamento. Essa visão pôde ser percebida na afirmação de Maria Fernanda de que *mesmo não pagando por aquilo*, os alunos de escola pública *precisavam de um ensino de qualidade e*, ainda, na afirmação de Pedro de que *na escola particular o aluno tem que ter mais responsabilidade porque o pai está pagando*.

Percebe-se, nessas falas, que os alunos entrevistados relacionaram diretamente o ensino privado com o ensino pago e o ensino público com o não pago e, por derivação dessa relação, estabelecem uma superioridade do primeiro em relação ao segundo, derivada desta relação. Em síntese, eles afirmaram que o que é privado é melhor porque é pago. No entanto, “a idéia de que o serviço que é pago diretamente é necessariamente de melhor qualidade” configura-se num equívoco, que tem por base a criação de um

preconceito que decorre de uma visão distorcida de *público* – como o que não é pago, o que é do Estado – de nocivas conseqüências, tanto ao nível dos *serviços* prestados à população, quanto ao da própria atitude que gera nesta, em relação ao patrimônio público (BRANDÃO, 1986, p.107).

Esse preconceito pode ser bem exemplificado pela afirmação de João, segundo o qual *o nome ‘público’ já diz tudo*. O *tudo* ao qual João se refere engloba *incompetência e corrupção* e aparece na fala do estudante como algo já naturalizado, inerente ao Estado.

Essa ideologia de mercado é propagada pelos executores das políticas das agências de financiamento internacionais, como o Banco Mundial ou o FMI, com a justificativa de que o pagamento direto a uma escola dá mais poder de exigência aos pais e alunos, torna a escola vulnerável aos interesses particulares, visto que a ameaça de retirada de um aluno da escola, significaria a perda de mensalidade, perda de dinheiro. Ou, ainda, no caso do financiamento, pelo Estado, de alunos pobres em escolas privadas, significaria a perda de verbas públicas, mais uma vez, perda de dinheiro – o pesadelo das empresas no sistema capitalista.

Portanto, a estratégia neoliberal de retirar o Estado do financiamento da educação e transferi-la para consumidores individuais, através do pagamento de mensalidades, é justificado por um pensamento perverso de que, deste modo, “os pais podem gastar diretamente com seus próprios filhos e não com os dos outros”, aprofundando, cada vez mais,

a polarização do conhecimento entre ricos e pobres. Trata-se, pois, de uma estratégia de “parar o relógio”, “retirar a ponte levadiça por trás” dos que já conseguiram um padrão de vida confortável, consolidando a posição destes e “restringindo o acesso dos que a ela aspiram [...] através da oposição ao aumento de impostos que pagariam a educação dos pobres” (DALE, 2001, p.160 e 161).

Assim, os alunos entrevistados, tanto os procedentes de escola pública, quanto os de escola privada, acreditam que o fato de ter que se pagar diretamente uma mensalidade influencia na qualidade de ensino da escola. Esta noção revela a visão política imposta pelo neoliberalismo à sociedade, uma visão política que, embora não seja totalmente apática, visto que, os estudantes, em geral, buscam informações sobre política e acreditam na influência das práticas políticas em suas vidas, concede “menor credibilidade à democracia *no Estado*, aquela exercida em geral de forma indireta pelos indivíduos através de instituições onde ele é um representado passivo”, valorizando, pois, as ações fora da esfera estatal (FERREIRA, 2004, p.110 e 115).

Um dos exemplos desta afirmação ancora-se na ocultação de que o ensino público é mantido por impostos pagos pela sociedade, que, conseqüentemente, também tem direitos de pressionar o Estado na melhoria da qualidade de ensino. Mesmo “os que estão marginalizados do sistema produtivo e do sistema tributário”, sendo dependentes de políticas assistenciais, pagam pelos serviços sociais recebidos,

e pagam mais. Sua marginalização faz parte da engrenagem fatal do sistema concentrador e seu não-atendimento por esses serviços [educacionais] significa não só uma ameaça permanente ao equilíbrio social desejado pelo sistema, como o desvelamento da face cruel do Modo de Produção Capitalista, dificultando a universalização de fato de sua teleologia proclamada de socializar o bem-estar (ROMÃO, 2000, p.213 - 214).

Ou seja, mesmo considerando os sujeitos que não pagam impostos, os serviços educacionais não são oferecidos sem pagamento, haja vista que as políticas assistenciais, tal qual é concebida no capitalismo, consistem numa forma de controle da pobreza, servem para aquietar os ânimos e ocultar que a marginalização de grande parte da sociedade é consequência da opulência de uma pequena parte.

No âmbito educacional brasileiro, a cruzada contra o Estado e a favor do mercado esbarra nos artigos 205 e 206 da Constituição Brasileira de 1988, que atestam “o direito universal de acesso à escola pública em todos os graus e níveis, nos estabelecimentos oficiais” e asseguram “a educação como direito de todos e dever do Estado, definindo assim o papel deste com relação ao financiamento, e a igualdade como princípio” (KUENZER, 2001, p.67).

No entanto, a idéia de que a otimização do sistema educacional seria possível se o Estado assumisse um papel secundário em relação ao mercado, visto que a gestão estatal não tem sido efetiva, vem ganhando terreno e desintegrando “culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública*” (GENTILI, 2001, p.230).

O ganho de força deste pensamento tem como ponto de partida a

calamidade em que os sistemas escolares públicos encontram-se em países como o Brasil. A argumentação é poderosa: após décadas de gestão estatal, o que se encontra é um sistema escolar sofrível em todos os termos, espelho de uma sociedade absurdamente desigual, onde nichos de razoável qualidade canalizam recursos públicos desproporcionais para o atendimento de estratos já bem aquinhoados da sociedade. Além disso, farta politicagem deforma o caráter presumivelmente democrático do serviço público, beneficiando setores intermediários do sistema educacional (burocratas) em conluio com o uso político menor de um sistema gigantesco e tão fundamental para as famílias em geral. Em suma, inépcia, corrupção, clientelismo, favorecimento, mau uso de recursos públicos, refração a controles democráticos, eis o quadro presente da escola no Brasil, a grosso modo (COSTA, 2001, p. 45).

Além disso, a Constituição de 1988, mesmo assegurando o direito universal à educação pública e apresentando “uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da Educação em todos os níveis”, não garantiu “a exclusividade do uso de recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas”, tornando legal, desta forma, o repasse de recursos públicos da educação para iniciativas privadas (KUENZER, 2001, p.26).

A garantia da execução destas políticas neoliberais da educação, que, conforme foi dito anteriormente, é feita pelas agências de financiamento internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, encontra-se na imposição de condicionamentos estabelecidos quando da tomada de empréstimos pelos países pobres, como o é considerado o Brasil. Esses condicionamentos referem-se à formulação das políticas públicas orientadas para a privatização e reduções de gastos públicos, “políticas claramente compatíveis, das quais a primeira pode-se considerar, se não exclusivamente, ao menos como parte estratégica importante da segunda” (TORRES, 2001, p.125). Tais políticas seguem premissas próprias de uma visão de educação economicista, visto que têm, como objetivo final, preocupações econômicas, como a eficiência e a liberdade de mercado, e não educacionais.

Portanto, as agências internacionais de financiamento podem

estar exercendo um papel neocolonial, especialmente quando dirigem as políticas educacionais não tanto em direção ao aperfeiçoamento do valor de uso da força de trabalho, mas ao aperfeiçoamento do valor de troca, sob políticas de desenvolvimento claramente prescritas (por exemplo ajuste estrutural, estabilização e crescimento através de exportações) e, especialmente, quando pressiona seus parceiros nacionais na adoção de normas e políticas específicas que podem resultar não tanto da adaptação de condições locais às necessidades de desenvolvimento, mas, sim das preferências de política educacional, aplicadas de modo relativamente homogêneo e universal, por uma instituição que controla recursos, toma a iniciativa e não apenas reage às solicitações externas, e gera as definições dos problemas e as soluções viáveis e legítimas no contexto da internacionalização e globalização do capitalismo (TORRES, 2001, p.130).

Um claro exemplo desta abordagem privatizante das agências de financiamento em relação às políticas públicas educacionais pode ser encontrado no texto de Cláudio de Moura Castro, assessor principal para assuntos de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, intitulado “Ensino Privado ou Público: Eis a (falsa) Questão”. Conforme o título sugere, o autor afirma que “nos dias que correm”, a dicotomia entre o público e o privado “vai ficando à margem das questões realmente importantes”, visto que a solução para a melhoria da educação deve ser buscada numa alternativa intermediária entre “o capitalismo selvagem e a repartição pública clássica” (CASTRO, 1997, p.423-424).

As alternativas intermediárias sugeridas pelo autor transitam entre propostas de fazer o público se comportar como privado e repassar verbas públicas para o ensino privado, ou seja, a idéia é de que se priorize ensino privado, seja adaptando o ensino público às características privadas, seja repassando os recursos públicos para o fortalecimento das escolas privadas. A justificativa de se priorizar um tipo de ensino em detrimento de outro tem raízes na discussão feita anteriormente de atribuir ao Estado uma natureza incompetente e, ao mesmo tempo, atribuir ao mercado uma natureza eficiente. Desta forma, o autor afirma que as tendências de privatizações nas diversas áreas da sociedade ocorrem porque “o desempenho sistematicamente pobre do Estado, na maioria destas atividades, progressivamente desacreditou os méritos da estatização generalizada”, enquanto que “mesmo as boas estatais se tornaram melhores após a privatização” (CASTRO, 1997, p.424).

Tais afirmações categóricas, sem comprovações materiais, reafirmam o caráter de um texto que se pretende mais propagandístico de uma ideologia do que científico. Esta é uma característica das teses que justificam as propostas neoliberais. Por serem teses que tentam naturalizar o que é construído socialmente, são demonstrações “imprecisas, baseadas no senso comum” e escolhidas para comprovar hipóteses necessárias à manutenção da hegemonia

neoliberal. “São, também, raciocínios tautológicos sobre o equilíbrio perfeito: situação abstrata, concretamente inexistente” (LEHER, 2001, p.159). Nesse sentido, é possível afirmar que Castro (1997), baseado em suas convicções políticas e em autores como Milton Friedman²⁰, expressa o pensamento neoliberal para a educação, que se tornou “o senso comum da época, senso comum imposto pelas classes dominantes. O senso comum da época é neoliberal. [...] O mercado é idolatrado; o Estado é demonizado” (BORÓN, 2003, p.158).

Assim, norteado por esse senso comum, Castro (1997) sugere que as escolas públicas devam se comportar como privadas no tocante aos seguintes aspectos: transferência de responsabilidade e tomadas de decisões do Estado para a sociedade civil, criação de escolas por empresas, aplicação de testes de rendimentos que premiem os bons alunos, avaliação de professores, administração de escolas públicas por empresas e, finalmente, no tocante à privatização, visto que, para esse autor, “[quem] abre mão de parte de sua renda para pagar uma escola certamente tem mais motivação para cobrar resultados. Não apenas pesa o vácuo do bolso mas cria-se também a possibilidade de votar com os pés, isto é, mudar de escola” (CASTRO, 1997, p.439).

Além destas alternativas privatizantes do ensino público, o autor oferece alternativas do uso de recursos públicos no ensino privado, visto que é “mais barato subsidiar os alunos carentes de uma escola privada do que subsidiar pobres e ricos nas públicas” (CASTRO, 1997, p.440).

No entanto, tendo por base uma perspectiva crítica, observa-se que os baixos custos por aluno de escolas particulares são melhor explicados “pelo nível do ensino sacrificado e a exploração do professor” do que pelo discurso da eficiência (CUNHA, 1986, p.121), que, por sua vez, não pode ser avaliado sem levar em conta o fato de que o capital cultural inicial dos alunos torna a escola privada mais eficiente do que a pública porque a sociedade

²⁰ Milton Friedman e Friedrich Hayek são considerados os principais teóricos do neoliberalismo.

contemporânea elege como melhor, mais produtivo, o capital cultural burguês em detrimento do capital cultural da classe dominada²¹ (ROMÃO, 2000, p.241). Em outras palavras, numa

série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita (GRAMSCI, 1979, p.122).

Assim, as experiências da vida familiar do aluno de classes privilegiadas correspondem mais aos comportamentos e atitudes que são esperadas desse aluno na escola, destacando-se nesse sentido, o uso da linguagem²².

Entre as alternativas de uso dos recursos públicos no ensino privado, destaca-se o uso dos vouchers, que são cupons oferecidos pelo Estado para serem trocados por educação em escolas privadas. A experiência do uso de vouchers no Chile, segundo Castro (1997), criou, neste país, três redes escolares: as

privadas puras, as públicas puras e as privadas financiadas com vouchers.

As privadas puras são as tradicionais escolas das classes médias e das elites. As pesquisas mostram que são claramente as melhores, o que não causa qualquer surpresa. As privadas financiadas com vouchers recrutam os alunos mais inconformados ou ambiciosos das públicas e estas últimas, por sua vez, ficam com os que *restam* (CASTRO, 1997, p.441)²³.

²¹ Não se pretende negar aqui, todavia, a qualidade do “bom ensino particular, representado por centenas de escolas Brasil afora”, questiona-se, tão somente, o discurso de que se pode “oferecer ensino de boa qualidade a preços de liquidação”, discurso este negado não só pelos defensores da escola pública, mas também por dirigentes de boas e sérias escolas privadas (CUNHA, 1986, p.122).

²² “Os dados analisados por Carraher e Schliemann para a aprendizagem de matemática no início da escolaridade, são expressivos indicadores deste fato. Ao comentar a vantagem das crianças das escolas particulares em termos de uma ‘melhor compreensão de uma dada formulação verbal’ fica claro o impasse que podem ter os diferentes códigos lingüísticos sobre o aprendizado escolar. Não se trata, como avaliaram, ‘de diferenças quanto ao desenvolvimento da base cognitiva necessária’ à aprendizagem escolar (no caso estudado, da matemática) ‘entre crianças das escolas públicas e particulares’. Ora, parece-nos procedente inferir que a questão não está na criança, mas utilizando Gatti, *na escola que não sabe lidar com a pobreza*” (Brandão, 1986, p.106).

²³ Grifo nosso.

Vale ressaltar, nesta afirmação, a já discutida estratégia de naturalização própria da ideologia neoliberal. O autor em análise busca atribuir a certos alunos características de ambição e de inconformismo como virtudes inatas, desconsiderando o caráter histórico destas virtudes, ou seja, o fato de que elas são construídas e estimuladas socialmente. Além disso, as experiências em países²⁴ que adotaram estas políticas públicas baseadas em mercados educacionais e em princípios de decisões individuais e auto-interesse, nas quais se encaixam as alternativas dos vouchers, demonstram que as escolas privadas financiadas pelo Estado procuram “atrair estudantes mais capazes, a fim de tornar a vida mais fácil para elas próprias e assegurar bons resultados e desempenhos” e rejeitar “estudantes com necessidades de aprendizagem que impliquem maiores custos, a fim de maximizar o efeito dos recursos sobre os resultados” (BALL, 2001, p.204).

Conseqüentemente, os estudantes com capital cultural inicial abaixo do que se espera numa escola em que o capital cultural priorizado é o da burguesia, como foi dito anteriormente, ficam de fora das escolas particulares financiadas pelo Estado e são tratados como *resto*, como se pode perceber na citação anterior de Castro. E, tendo sido rejeitados,

difícilmente serão recebidos por outras escolas, uma vez que sua ‘reputação’ se torne conhecida. (Em Londres, os estudantes de minorias étnicas estão desproporcionalmente sujeitos a essas exclusões das escolas[...]) (BALL, 2001, p.206).

Portanto, as estratégias baseadas nos mercados educacionais, ao invés de fornecer uma maior diversidade de escolha, como afirmam seus defensores, resultam numa “acrescida

²⁴ Chile, Reino Unido e Nova Zelândia, por exemplo.

uniformidade de educação escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, gênero e etnia” (DALE, 2001, p.166).

Tendo por base o que foi discutido, pode-se afirmar que a lógica de mercado busca expandir-se no âmbito educacional através de um discurso que impõe ao Estado características de incompetência e ao mercado características de eficiência e idoneidade. No entanto, as discussões acerca do Estado e do mercado, e, conseqüentemente, acerca do público e do privado, não se resumem a processos discursivos, mas também a políticas de cunho neoliberal que precarizam a escola pública, transformando-a numa escola de baixa qualidade.

1.2 A escola pública não tem uma visão para a universidade

Entrar na universidade pode significar, para uns, um prolongamento natural da escola, enquanto, para outros, um sonho de difícil realização. Esta constatação, realizada na pesquisa de Coulon²⁵, derivou da percepção de que a universidade possui representações diferentes entre os estudantes. Segundo esse autor, para os estudantes que saem da escola para a universidade, há uma “descontinuidade pedagógica dentro da continuidade de uma escolha social: prosseguir os estudos” e eles vêem a universidade como um prolongamento natural da escola; enquanto que, para os estudantes que estão retomando seus estudos e já fazem parte do mundo do trabalho, além da descontinuidade pedagógica, há uma descontinuidade de um projeto de vida, visto que eles decidem, após algum tempo do término da escola, começar os estudos superiores, o que implica numa visão de universidade enquanto “um sonho por muito tempo inacessível” (COULON, 1997, p.103 e 37).

²⁵ Pesquisa realizada na universidade Paris VIII em Saint Dennis (COULON, 1997).

No entanto, embora permaneça a constatação de que a universidade apresenta diferentes representações entre os alunos, estas distinções assumiram contornos peculiares na presente pesquisa. Por um lado, os alunos procedentes da escola privada afirmaram que fazer Vestibular é um tema recorrente neste tipo de estabelecimento e uma prática incentivada pela própria escola, pelos professores e pelos alunos, o que reitera a noção apresentada por Coulon (1997), por outro lado, as falas de alunos oriundos da escola pública, mesmo sendo também recém-saídos da escola, apontam para uma realidade diferente, qual seja, a de que a escola pública não incentiva o aluno a fazer Vestibular, e, conseqüentemente, a entrar na universidade.

A proximidade entre a universidade e as classes mais privilegiadas pôde ser percebida na fala de Antônio, segundo o qual ao se tornar aluno universitário, *algumas pessoas* demonstraram *mais respeito* por ele, e seus amigos falam com o mesmo *com maior admiração*. A admiração e o respeito mencionados por Antônio encontrou respaldo na fala de Maria Fernanda, segundo a qual, entrar na universidade corresponde a fazer algo que sua família e amigos *queriam ter feito e não conseguiram*, sendo, portanto, uma conquista *valorizada*. No entanto, Maria Eduarda, embora tenha concordado que *as pessoas acham muito interessante entrar na universidade* e que passam a tratar o novo aluno universitário *de uma maneira diferente*, ressaltou que este sentimento é típico das pessoas *que têm menos oportunidade*, enquanto que *as pessoas que já são mais acostumadas, de classe média, de classe alta, acham normal*.

Assim, enquanto os amigos de Antônio dedicam a este aluno uma atenção diferenciada, com maior respeito, os amigos de Carla, procedente de escola privada, por terem *o mesmo objetivo* que ela, *acham normal ser aluno universitário*. Segundo Maria Eduarda, esta distinção ocorre porque *não é todo mundo ainda, na nossa sociedade, que tem acesso à universidade, porque nem toda escola prepara para o vestibular*.

Encerrou-se, pois, no preparo para o Vestibular, a maior preocupação dos alunos entrevistados procedentes da rede pública em relação à diferença de qualidade de ensino entre as escolas públicas e as escolas privadas. Segundo Samara, *todo conteúdo que é visto na escola particular é seguindo o programa do vestibular*. As falas de Carolina, ex-aluna de escola privada, e de Maria Fernanda e Flaviana, ambas procedentes de escolas públicas, confirmaram esta afirmação de Samara. Enquanto a primeira externou que *na escola em que a mesma estudou, fazer vestibular sempre era o tema abordado, então aquilo começa a entrar na cabecinha dos alunos e passa a ser o sonho destes*; as últimas atestaram que *a escola pública não tem uma visão para a universidade; enquanto na escola particular, se você está no 3º ano²⁶, existe o incentivo para fazer vestibular, até mesmo pelo nome da escola* (Maria Fernanda).

O destaque do “nome da escola” feito por Maria Fernanda situa bem o novo papel competitivo das escolas numa sociedade mercantilizada, ou seja, numa sociedade/mercado em que o cidadão é o consumidor e a educação sofre uma transformação na sua identidade histórica: “de direito de cidadania [...] parece transformar-se a cada dia em um *bem privado* ou mercantil, isto é, moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais ou transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantes” (CAMARGO et al, 2003, p.727).

Nesse sentido, a escola privada “está contida nos parâmetros que definem uma empresa capitalista”, quais sejam: a necessidade de gerar lucros e priorizar a relação entre custo e benefício, pondo em segundo plano o princípio educativo e ressaltando a competição baseada em números de alunos aprovados no Vestibular (TEIXEIRA, 1986, p.116). Dito de outra forma, se

²⁶ 3º ano do ensino médio.

a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver a inovação e esperar um “retorno de imagem” ou financeiro, deve se vender e se posicionar no mercado, etc (LAVALL, 2004, p.107).

Assim, o grande *marketing* das escolas privadas, atualmente, não está relacionado à formação geral do indivíduo, mas a questões que reduzem o ensino médio apenas a uma função propedêutica – a entrada na universidade, o que, na lógica de mercado, resume-se ao número de alunos aprovados no Vestibular.

A função propedêutica do ensino médio²⁷, que é a de “preparar o estudante para o ensino superior”, sendo, pois, “uma função transitiva [...] cujo ser encontrar-se-ia não em si mas no nível que lhe é imediatamente subsequente”, sofre, ainda, um reducionismo na perspectiva dos estudantes porque é relacionada apenas à preparação para o Vestibular e não a uma preparação para se tornar aluno universitário (CURY, 1991, p.46).

Dessa forma, baseada em conteúdos que, segundo Samara, segue o *programa do vestibular* e, ainda, apoiada no capital cultural de seus alunos, que representa uma influência significativa no momento de decisão de fazer o concurso vestibular, a escola privada aparece aos alunos entrevistados como uma escola “naturalmente” eficiente e produtiva e alcança níveis de maior de aprovação nesse concurso.

Outro fator que comprova o reducionismo do ensino médio a uma função propedêutica é a procura por cursinhos particulares como forma de suprir as lacunas deixadas pela escola pública, que, segundo os alunos entrevistados, não prepara o aluno para o Vestibular. Maria

27 A função propedêutica não é a única função deste nível de ensino. O ensino médio engloba, ainda, a função profissionalizante, que prepara para o mercado de trabalho, e a função formativa, a qual “buscaria o aprofundamento dos termos e, nesse percurso, faria o encontro sistemático entre cultura e trabalho, propiciando ao estudante a compreensão das regras sociais, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho” (CURY, 1991, p.46).

Eduarda, por exemplo, afirmou que *se não tivesse feito cursinho, não teria nenhuma chance de ter passado*; Alicia, de maneira similar, afirmou que estudou *em escola pública a vida inteira e para estar mais nivelada com o pessoal que estudou em escola particular, que é a grande maioria dos concorrentes, teve que fazer um cursinho particular*.

A procura por cursinhos particulares também foi uma estratégia utilizada pelos alunos entrevistados procedentes da rede privada. No entanto, estes alunos não relacionaram este fato à baixa qualidade de ensino de suas escolas de origem e reiteraram a questão da diferença da qualidade de ensino entre a escola pública e a escola particular, conforme se percebeu na fala de Pedro, que acredita que, na escola pública, *falta estímulo para o aluno estudar, o aluno está lá para concluir o ano mesmo, não tem objetivo não, aprendizado que é bom, não tem não*.

Esta procura, quase unânime entre os entrevistados, é feita por grande parte dos alunos que, anualmente, prestam Vestibular. Os dados da COMPERVE confirmam essa afirmação ao apontar que 58% dos aprovados no Vestibular 2004 da UFRN fizeram cursinhos preparatórios para o Vestibular. Tendo em vista que 56,3% dos alunos aprovados eram de escola privada, compreende-se que estes também buscam os cursinhos particulares, embora, nas entrevistas, não tenham relacionado esta procura com a qualidade de ensino de suas escolas de origem, como o fizeram os ex-alunos de escola pública.

A omissão da relação entre a escola privada e a busca por cursinhos pode ser explicada pela influência da ideologia de mercado nos discursos sobre o sistema escolar. Isto é, se, por um lado, as escolas públicas das quais vieram os alunos entrevistados, apresentam problemas que os fazem procurar um cursinho pré-vestibular, isto se deve ao fato de ela ser pública. Por outro lado, os problemas das escolas privadas das quais vieram os alunos entrevistados, que também os fizeram procurar um cursinho, não são relacionados à esfera privada como um

todo, mas a problemas isolados de uma escola ou de um professor ou, ainda, a dificuldades dos alunos.

Assim, entrar na universidade logo após terminar o ensino médio, segundo os entrevistados, nem sempre representa um prolongamento natural dos estudos, mas também uma escolha a se fazer entre outras opções, como *fazer um concurso ou seguir a carreira militar* (Flaviana). Em outras palavras, o sentimento de sonho inacessível ou distante, ressaltado na pesquisa feita por Coulon (1997), dentro da realidade brasileira pesquisada, envolve também alunos que ainda estão na fase de formação escolar, especialmente os que estudam em escolas públicas.

Este distanciamento entre o aluno da escola pública e a universidade, ressaltado por Flaviana, contrasta com a valorização da função propedêutica do ensino médio mencionada anteriormente, o que conduz à percepção, a partir das entrevistas, da existência de duas escolas no sistema educacional brasileiro: uma, privada, voltada para o preparo para o Vestibular e outra, pública, na qual o caminho para a universidade não é direto, nem as instruções para trilhá-lo são claras. Esta dualidade, entretanto, embora não seja exclusivamente brasileira, visto que é conseqüente de sistemas que dividem a escola em “clássica e profissional”, seguindo a racionalidade de que a escola profissional destina-se às “classes instrumentais” e a escola clássica, “às classes dominantes e aos intelectuais”, representou a realidade educacional do Brasil em diversos momentos de sua vida política (GRAMSCI, 1979, p.118).

Conforme foi destacado na introdução, a educação brasileira, historicamente, é marcada por esta dualidade estrutural, que se ancora na relação educação-capital-trabalho. Essa relação remete à divisão técnica do trabalho, ou seja, à decomposição de atividades concretas em atividades físicas e intelectuais, ou ainda, em atividades de execução e de concepção. Assim, na sociedade capitalista,

cada trabalhador-artesão começa a perder pouco a pouco a sua capacidade de exercer o seu antigo ofício em toda a sua extensão, ficando sua atividade reduzida a uma operação específica típica de uma função apenas (PAOLI, 1981, p.24).

A redução do conhecimento do trabalhador, conseqüente da apropriação do conhecimento pelo capital, a uma função específica do trabalho dentro da empresa capitalista promove um distanciamento entre a totalidade do processo de produção e a função específica do trabalhador. Esta ruptura, funcional ao sistema capitalista, pressupõe a necessidade de uma outra função: a função de direção e fiscalização. Desta forma, “[despossuído] do conhecimento, o trabalhador parcial torna-se um subordinado no processo de produção” (PAOLI, 1981, p.28).

Portanto, na

medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial do saber que legitima a já existente na esfera do poder. Constituindo-se em qualificações genéricas, a força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo: na escola (TRAGTENBERG, 1981, p.7).

O objeto da educação capitalista, pois, é a qualificação para o trabalho, definida “com base numa hierarquização interna ao trabalhador coletivo, que distribui desigualmente saber e poder, desde que fundamentada na subordinação do trabalho ao capital” (PAOLI, 1981, p.29). Em outras palavras, a educação capitalista busca reproduzir e naturalizar, socialmente, a hierarquia produzida na divisão do trabalho, direcionando-se, assim, para dois tipos de educação: uma que prepara uma elite pensante para o comando e outra que forma a massa de executores.

A mudança na estrutura produtiva – do modelo taylorista/fordista para a etapa “marcada pela acumulação flexível, viabilizada pelas políticas neoliberais” (KUENZER, 1999, p.164) – afetou, também, a dualidade estrutural da educação. Tal transformação ocorreu em decorrência do advento de uma nova relação entre educação e trabalho, agora não mais mediada pela distinção entre trabalho braçal e trabalho intelectual: esta relação “[passou] a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores”, o que implica numa flexibilização na formação do indivíduo, visto que, as habilidades demandadas pelo trabalho na fábrica, as quais dependiam mais da experiência prática e da repetição do que da escolaridade, passam a ser descartadas na sociedade pós-moderna (KUENZER, 1999, p.169).

Essa nova relação de trabalho, flexibilizada, exige

o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 1999, p.169)

Exige, portanto, uma maior escolarização do trabalhador e, conseqüentemente, projetos de expansão da educação.

No entanto, estas exigências limitam-se a determinados setores sociais, tendo em vista que, ao lado destas novas relações de trabalho, configuram-se as desregulações na legislação trabalhista, que precarizam o trabalho a partir do desenvolvimento da terceirização e do trabalho informal, reduzindo, drasticamente, os postos de trabalho e transformando o desemprego numa epidemia social.

Nessa perspectiva, cria-se um grande número de excluídos do sistema produtivo, os quais terão direito a uma educação fundamental adestradora que os mantenha em sua posição de excluídos, sem causar transtornos sociais. Tal proposta, que remonta aos anos 50 da década passada e foi amplamente propagado por Milton Friedman,

salientava [...] que a intervenção do Estado nas primeiras etapas da educação poderia ser justificada economicamente pelas “externalidades” positivas ou negativas produzidas por uma boa ou má educação, pela existência de um “monopólio natural” impedindo a competição normal entre as unidades de produção, pela irresponsabilidade das crianças submetidas à tutela paterna e, portanto, incapazes de uma escolha livre. Essas três considerações não justificam de maneira alguma uma participação pública no financiamento, do ensino mais avançado e da formação profissional, nas quais os frutos são apropriados pelo beneficiário e para os quais há uma grande diversidade de escolhas possíveis (LAVAL, 2004, p.95).

Ou seja, os projetos de expansão da educação básica situam-se no âmbito da dominação social. Não se trata, pois, de projetos que visem à democratização das escolas e universidades, mas sim de projetos de controle das pessoas marginalizadas,

para que não sejam violentos, [...] para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam AIDS, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do desenvolvimento (KUENZER, 1999, p.180).

Tais projetos, que destoam do modelo de educação universal garantido na Constituição Brasileira de 1988, têm sido implementados no bojo das políticas neoliberais.

Assim, a dualidade estrutural sofre uma transformação face à mudança da noção de educação enquanto direito de todo cidadão, assegurado, em qualquer nível de ensino, pela Constituição, em educação enquanto bem privado, baseada no princípio da equidade, que dá a cada um de acordo com as diferenças, para, dessa forma, mantê-las.

A educação brasileira, portanto, historicamente dual, mantém, não obstante o texto constitucional, a oferta de aparatos pedagógicos distintos aos alunos das classes dominadas e aos alunos das classes dominantes, quais sejam:

[...] às classes sociais ou nações que ocupam papel periférico nas relações de poder é destinado um aparato pedagógico – eminentemente tecnicista, operacional e profissionalizante – que as mantém nessa condição; já às camadas sociais e às nações privilegiadas no terreno político e econômico, a educação configura-se como campo de formação geral, humanista, orientada para a conservação de sua condição hegemônica (SANTOS, 2002, p.219).

A manutenção desta dualidade é justificada por estatísticas governamentais que apontam que 62% dos jovens não “querem” ir para a universidade, visto que, para os alunos de classes exploradas, “a interrupção dos estudos ao fim do ensino médio em favor do ingresso no mercado de trabalho teria maior significado social e pessoal do que o acesso à universidade”. No entanto, esta justificativa mascara que “a classe trabalhadora ouve, desde a educação infantil, que a universidade não é o seu lugar; o próprio sistema escolar desestimula esse desejo”, quando apresenta aparatos pedagógicos diferentes para as classes exploradas, direcionados para a formação de uma mão de obra técnica (SANTOS, 2002, p.228). Não se pode falar, portanto, de uma questão de “querer” ir para a universidade, mas sim de “poder”, visto que as escolhas dos estudantes são forjadas durante a vida escolar, que, por sua vez, de acordo com o que foi visto, é influenciada por questões sócio-econômicas.

Pode-se afirmar, nesta perspectiva, que a entrada na universidade não é, apenas, um problema pedagógico, mas também sócio-econômico, haja vista que

[...] contando com um sistema de 1º e 2º graus²⁸ extremamente seletivo, os que chegam ao 3º grau²⁹ e têm possibilidade de aí obter um diploma são poucos. A maioria destes elementos pertence às classes dominantes ou à classe média em ascensão. Poucos são os que, pertencendo às camadas populares, conseguem concluir o 1º grau, e menos ainda os que concluem o 2º grau, sendo irrisório o número dos que têm acesso à universidade, principalmente nas áreas onde há maior competição (FÁVERO, 1980, p.25).

Portanto, de acordo com o que foi discutido, a educação brasileira apresenta, historicamente, uma estrutura dual, que oferece aparatos pedagógicos distintos entre as classes sociais, quais sejam: por um lado, aos alunos pertencentes às classes privilegiadas, freqüentadores, pois, da escola privada, a educação volta-se para a entrada na universidade; por outro lado, aos alunos das classes dominadas, que freqüentam, em sua maioria, a escola pública, a educação volta-se ao mercado de trabalho.

Vale ressaltar, portanto, que a função formativa da escola não é valorizada pelos aparatos pedagógicos, visto que a rede pública está direcionada ao mercado de trabalho e a rede privada, dentro de um contexto mercantil competitivo, direciona-se para a função de preparo para o Vestibular, reduzindo até mesmo a função propedêutica do ensino médio. Essas distinções foram ainda mais reforçadas, a partir da década de 90, através da implantação do projeto neoliberal para a educação, que polarizou a educação, num continuum de qualidade, entre escola pública e escola privada.

1.3 Na escola pública, os professores dão aula quando querem

Uma das principais causas apontada pelos estudantes entrevistados como tentativa de compreender as diferenças na qualidade de ensino entre a rede pública e a rede privada refere-

²⁸ Atuais ensinos fundamental e médio.

²⁹ Atual ensino superior.

se ao professor e apresenta-se em dois sentidos: o primeiro responsabiliza o professor pela baixa qualidade de ensino da escola pública e pela boa qualidade do ensino privado. O segundo responsabiliza o Estado, sem, contudo absolver o professor, pela baixa qualidade de ensino devido à baixa remuneração dos professores da rede pública e pelo baixo número de professores na escola pública.

Para Antônio, a qualidade de ensino da rede pública é mais baixa do que a da rede particular *devido à falta de interesse dos professores*. Assim, enquanto Carolina asseverou que, na escola privada, *os professores se preocupam e só saem da sala de aula satisfeitos se estiverem conscientes de que o aluno aprendeu a matéria*, Maria Eduarda afirmou que, *na escola pública, os professores dão aula quando querem, às vezes não dão aula direito*, afirmação esta que foi reiterada por Alicia, segundo a qual, *os professores faltam e as aulas não são bem ministradas*.

Para David, enquanto alguns professores *faltam e não dão satisfação* devido à baixa remuneração da categoria profissional, outros *não têm a mesma responsabilidade dos da escola particular* porque *não estão interessados em ensinar* mesmo. Já Flaviana ressaltou que *faltam professores nas escolas públicas*. Este argumento encontra respaldo na fala de Maria Eduarda que afirmou que *passou até quase setembro sem professor de química e física*. Ou seja, de acordo com os estudantes entrevistados, a carência de professores não é só uma questão de descompromisso, mas também de falta de concursos públicos para contratação destes. Esta ausência é interpretada como descaso do Estado para com a escola pública, conforme se percebeu na fala de João, que afirmou que *o setor público é tratado com descaso no nosso país*.

Essa responsabilização do professor aprofundou-se com as mudanças ocorridas nas políticas educacionais dos anos 90, as quais apresentam um projeto de expansão da educação básica, vista como principal forma de ascensão social e controle da pobreza. Tais projetos,

entretanto, não propiciam aumentos de investimentos, visto que se baseiam, conforme foi dito anteriormente, no princípio da equidade, e não da universalidade, fato que confere a estes projetos um caráter de exclusão e dualidade. Em outras palavras, o projeto neoliberal para a educação, ancorado na precarização do trabalho, oferece, a uma camada social mais privilegiada, uma educação voltada para a inserção na sociedade do conhecimento, enquanto que, para as pessoas marginalizadas do processo de reestruturação produtiva, oferece uma educação voltada para a manutenção dessa desigualdade.

Observa-se, portanto,

um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantaram nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo (OLIVEIRA, 2004, p.1131).

Os projetos para educação direcionam-se, portanto, para fora do Estado, embora seja promovida por este e estimulam ações como as do chamado *terceiro setor*, representado por organizações não governamentais, instituições filantrópicas, empresas com responsabilidade social, estímulo ao voluntariado, etc. A razão desse direcionamento não se explica

por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões *econômicas*: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo para isto é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades, e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do

“terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (MONTAÑO, 2002, p.241).

Trata-se, pois, de uma expansão da educação que busca o alívio e controle da pobreza, e não a universalização da educação, como garante a Constituição Brasileira de 1988.

A descentralização, sob a égide neoliberal da atomização do mercado, promove “uma brutal fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento” através de políticas que englobam “subsídio do Estado ao capital privado³⁰”, “escolas comunitárias”, “escolas cooperativas”, “adoção de escolas públicas por empresas”, “surgimento de centenas de Organizações Não-Governamentais”, que, por sua vez, tem um duplo efeito perverso: “ofusca e compromete as tradicionais ONGs que têm, efetivamente, um trabalho social comprovado e passam a falsa idéia que se constituem em alternativa democrática e eficiente ao estado”. Pode-se compreender, diante destas afirmações, que estas políticas visam priorizar a liberdade do mercado na educação, visto que democratização e igualdade, nas concepções neoliberais, comprometem a atuação do mercado como redentor da sociedade (FRIGOTTO, 2001, p.87-88).

Esses modelos de expansão da educação básica induziram a transformações na formação dos professores, visto que

a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante (KUENZER, 1999, p.166).

Assim, enquanto o modelo taylorista/fordista demandava, fundamentalmente, um professor com boa oratória, experiência prática na sala de aula e habilidade para disciplinar os

³⁰ Criação de escolas como Escola do Bradesco, da Rede Globo, de ONGs, etc.

alunos, a nova forma de organização produtiva exige um professor com escolaridade superior, maior especialização e habilidades cognitivas superiores (KUENZER, 1999, p.166). Em outras palavras, a nova pedagogia

exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1999, p.171).

No entanto, a dualidade na educação também atinge a formação de professores. Se, por um lado, formam-se professores numa perspectiva educacional científica-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, voltada para a educação de uma elite; por outro, formam-se professores em cursos aligeirados, de baixa qualidade, que retiram do professor sua identidade de cientista e pesquisador da educação, para atuarem na escola pública.

Constata-se, portanto, que

assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

As dificuldades de trabalho na escola pública também podem ser comprovadas pelos dados da secretaria de educação do Governo do Estado do Rio Grande do Norte³¹, segundo os quais os estabelecimentos de ensino público estaduais possuem 1,10 professor por turma, os municipais possuem 2,13, enquanto os estabelecimentos privados possuem 3,45 professores por turma. Em relação ao número médio de alunos por professor, os dados demonstram que, na rede estadual, este número é de 36,12, na rede municipal é 20,61, enquanto na rede privada é de 10,76, o que demonstra condições de trabalho mais favoráveis na escola privada.

Essa realidade, que culmina com a precarização do trabalho docente e da escola pública, atinge a relação professor/aluno, principais protagonistas da educação. Os alunos responsabilizam os professores pelo descaso com a escola pública, haja vista o fato destes constituírem a linha de frente das escolas, tornando-os mais acessíveis às reclamações e indignações dos estudantes. Além disso, na lógica mercantilista do neoliberalismo, a liberdade do mercado é supostamente repassada aos sujeitos sociais, que são vistos numa perspectiva a-histórica e a-cultural, ou seja, sem condicionamentos de bases materiais.

Portanto, mais uma vez, isenta-se o mercado do aumento da exclusão e passa-se a culpar a natureza dos indivíduos que não conseguem ascensão social, criando-se uma sociedade de perdedores e vencedores, fracos e fortes, covardes e corajosos, na qual os primeiros se envergonham de seus defeitos “congênitos” e os últimos de suas virtudes “naturais”. Nesse contexto, o professor que se deixa desanimar por suas más condições de trabalho, não é digno de ser professor, não é empreendedor e, com base nos discursos hegemônicos atuais, não é nem brasileiro, pois este “não desiste nunca³²”.

Essa ideologia mascara a real e precária condição de trabalho do professor de escola pública brasileira porque responsabiliza os sujeitos pelas práticas políticas do Estado. Nesse

³¹ www.rn.gov.br

³² Referência à campanha do governo veiculada nos meios de comunicação, a qual mostra a vida de alguns brasileiros que, mesmo diante de realidades adversas, conseguiram “vencer na vida”.

sentido, a ideologia neoliberal que naturaliza a ineficiência do ensino público também atinge a materialidade da consciência dos professores, visto que se trata de uma ideologia hegemônica. Destarte, o sentimento de pessimismo, de trabalho perdido, desmotiva o trabalho dos professores, que se sentem com “pouca disposição para ensinar em escola pública, percebida freqüentemente como ‘sem condições de trabalho, com bancas quebradas, salas de aula inadequadas e alunos desinteressados e sem possibilidade de aprender’” (WEBER, 1991, p.33)³³.

Como foi dito nas entrevistas, a desmotivação do professor gera a desmotivação do aluno, que, por sua vez, gera mais desmotivação no professor e assim por diante. Percebe-se, pois, a existência de um nefasto ciclo vicioso que ataca, por dentro, o relacionamento entre professores e alunos na escola pública, relacionamento este de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem.

A precarização do trabalho do professor da escola pública também está relacionada com os discursos ideológicos que exaltam o mercado e execram o Estado. Estes discursos atuam na consciência dos alunos, forjando representações de que, enquanto na escola privada *os professores são amigos, sabem da vida dos alunos* (Carolina), na escola pública, *a falta de interesse dos professores desestimula os alunos* (Antônio). No entanto, estas representações possuem bases materiais, percebidas pelos estudantes entrevistados como descaso do Estado com o que é público no tocante aos baixos salários e à carência de professores na escola, haja vista que estes *são estagiários e ficam mudando sempre* (Flaviana).

³³ Pesquisa realizada com professores da rede pública de Pernambuco.

Percebe-se, portanto, uma mudança de atitude do aluno da escola pública em relação ao professor de sua escola de origem. Se, em pesquisas anteriores³⁴, chegou-se à conclusão de que

os alunos de escolas particulares se vêem numa condição social superior à dos professores, advindo daí a perda do prestígio pessoal destes últimos (o docente é identificado com a figura subalterna do empregado mal remunerado), ocorrendo justamente o contrário com os alunos da rede pública (o professor é identificado ao trabalhador com emprego estável e, ao menos, na mesma condição social que a sua) (FERREIRA, 2004, p.130),

o presente trabalho, no entanto, verificou que os alunos oriundos de escola privada expressaram uma imagem positiva do professor enquanto os alunos procedentes da escola pública não mantiveram esta imagem, visto que consideraram o professor como o principal responsável pela queda de qualidade da escola pública.

Essa diferença pode estar relacionada, por um lado, à exaltação da esfera privada e à demonização da esfera pública, que também afetam a imagem do professor atuante nessas esferas. Isto é, assim como foi ressaltado em relação às escolas, se um professor de escola pública não parece “competente” aos olhos dos alunos, deve-se ao fato de estar ensinando na escola pública, argumento que, de acordo com o que foi dito em relação à precarização da escola pública e do trabalho docente, possui bases materiais, embora não possa ser reduzido apenas a essa dimensão.

Por outro lado, a mudança de imagem por parte dos alunos que vieram de escola pública pode ser explicada pelo fato de que o “enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente”, ou seja, a imagem do professor, que foi relacionada, muitas vezes, à

³⁴ Ver Ferreira (2004). Pesquisas realizadas com 870 alunos de escolas públicas e privadas em Natal/RN, no ano de 1994.

imagem de um missionário, não tem mais sustentação nas atuais condições precárias de trabalho (GATTI, 2000, p.60).

Portanto, conforme foi mencionado no início desse tópico, os alunos entrevistados justificaram a diferença de qualidade de ensino entre a escola pública e a escola privada por dois caminhos: a falta de interesse do professor e o descaso do Estado com a escola pública. De acordo com o que foi discutido, esses caminhos se cruzam nas análises da educação capitalista, reestruturada pelo modelo neoliberal, que aprofunda as diferenças entre a escola pública e privada e condiciona um projeto pedagógico diferenciado entre a classe privilegiada e a marginalizada. Este projeto precariza o trabalho docente e abala a relação professor/aluno na escola pública.

1.4 Síntese integradora

Ao tratar dos saberes e experiências escolares, objetivou-se analisar a relação do estudante recém-ingresso na universidade com a sua escola de origem. A escuta compreensiva das falas dos alunos conduziu, em primeiro lugar, à distinção dos alunos entre a escola pública e a escola privada, distinção esta baseada, principalmente, numa visão de superioridade da escola privada em relação à escola pública.

Tal interpretação insere-se na discussão da dualidade estrutural da educação brasileira, que, historicamente, oferece aparatos pedagógicos diferentes entre os alunos de classes mais privilegiadas e os alunos oriundos de classes populares. A superação desta dualidade, buscada na Constituição Brasileira de 1988, esbarrou no advento de um novo modelo econômico – o neoliberalismo, que aprofundou as diferenças entre o público e o privado, através da

ampliação da priorização do Mercado nas relações econômicas, políticas e sociais, incluindo, desta forma, os projetos educacionais.

O sucateamento da escola pública e a precarização do trabalho docente afetaram também a relação entre professores e alunos nesta instituição. Assim, o professor passa a ser considerado o grande vilão do sistema público.

No entanto, todas estas referências às diferenças da qualidade de ensino entre a escola pública e a escola privada feitas pelos estudantes entrevistados centraram-se no preparo para o vestibular, não levando em consideração o fato de que, se “o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p.64). Nesse sentido, percebe-se que a relação do estudante com a escola de origem reduz-se a uma relação propedêutica e, ainda assim, reduzida ao preparo para o vestibular, e não para a entrada na universidade.

2ª parte

Saberes universitários

2. ONDE ESTOU

O objetivo da segunda parte deste trabalho é analisar a relação do estudante recém-ingresso na universidade com essa instituição. Destacaram-se, nessa análise, questões relacionadas ao mérito pessoal de ser aluno universitário, mérito este que se origina do caráter privilegiado do ensino superior no Brasil e, ainda, questões relacionadas à necessidade do desenvolvimento da autonomia, que se expressa nas tomadas de decisão, no relacionamento com os professores e na compreensão dos saberes práticos do mundo acadêmico.

2.1 Escola não faz o aluno, quem faz é o próprio aluno

Na primeira parte deste trabalho, foram analisadas as distinções na qualidade de ensino entre a escola pública e a escola privada, a partir das interpretações dos alunos entrevistados, os quais se centraram, principalmente, na vantagem dos alunos oriundos da rede privada em relação aos da rede pública quando da preparação para o Vestibular, determinante para a entrada na universidade. Segundo esses alunos, enquanto a escola pública *não tem uma visão para a universidade* (Maria Fernanda), a escola privada orienta todo seu conteúdo pelo *programa do vestibular* (Samara). Essas diferenças, conforme foi discutido anteriormente, estão balizadas numa histórica dualidade estrutural da educação brasileira, que, no final dos anos 80 e início dos anos 90, com a consolidação do projeto neoliberal no cenário político brasileiro, aprofundou as distinções entre a escola pública e a escola privada.

De acordo com as entrevistas realizadas, pode-se afirmar que as relações de poder existentes no sistema escolar brasileiro são percebidas pelos estudantes, mas as contestações dessas relações são abafadas por um discurso de mérito pessoal que permeia as entrevistas

realizadas. Como exemplo dessa afirmação, tem-se a fala de Samara que afirma que *se fosse depender só do conteúdo da escola pública* não teria entrado na universidade, mas como sempre teve *esta noção de que o ensino da escola pública não prepara o aluno para basicamente nada*, a entrevistada *estudava em casa* e procurou um curso particular preparatório para o Vestibular.

Embora se revoltam com a situação da escola pública brasileira, os alunos demonstraram um certo orgulho conseqüente da desvantagem de competir por uma vaga com alunos que estudaram em escolas privadas, ou seja, mesmo considerando a existência de uma condição de desvantagem em relação aos alunos de escolas particulares, eles conseguiram entrar na universidade. Percebeu-se, dessa forma, um misto de orgulho e revolta na fala de Antônio, quando o mesmo assegurou que *na escola pública, o aluno tem que se esforçar muito mais para entrar na faculdade, muitíssimo mais, porque o ensino da escola pública é muito baixo em relação ao da escola particular*. De acordo com Maria Fernanda, a superação dessa desvantagem reside num esforço do aluno, que *tem que ter uma coisa pessoal*.

Também os alunos procedentes de escola privada destacaram a baixa qualidade de ensino da escola pública, como pôde ser percebido na afirmação de Pedro de que na escola pública existe *a falta de interesse dos professores, de funcionários* e até do próprio aluno, haja vista que *falta estímulo para estudar e aprendizado que é bom, o aluno não tem*. No entanto, mesmo ciente dessa situação na escola pública, Pedro, contraditoriamente, acredita que *escola não faz o aluno, quem faz é o próprio aluno, se você tiver vontade de aprender, você aprende*. Assim, embora tenha ressaltado que, na escola pública, existe falta de estímulo e de

motivação para o estudo³⁵, Pedro acredita que o esforço individual conta mais para a entrada na universidade.

Carolina, também ex-aluna de escola privada, fez eco ao pensamento de Pedro. A estudante afirmou que *entrar na universidade depende de cada aluno, mesmo o aluno sendo da escola pública, mas se se esforçar para estudar, trabalhar, com certeza também consegue entrar na universidade*. Dessa forma, tanto os alunos oriundos de escola pública, quanto os de escola privada sugeriram que o esforço individual é uma estratégia eficaz para entrar na universidade, no entanto, para os alunos de escola pública este fato vem acompanhado por um sentimento de orgulho, mas também de revolta e injustiça.

Para os alunos de escola privada, a supervalorização do esforço individual objetiva acabar com diferenças e vantagens provenientes do estabelecimento de ensino, isto é, se a vantagem realmente existe, é natural que o aluno que estudou em escola privada esteja na universidade, não existe tanta virtude nessa conquista quando comparada aos alunos que vieram de escolas públicas, portanto, a supervalorização do esforço individual e a conseqüente tentativa de tirar a importância da escola para o processo de entrada na universidade tornam-se uma tática de equalização de oportunidades.

Tal estratégia, porém, entra em contradição com a procura por cursinhos pré-vestibulares feita por alunos da escola pública. A tática de tirar a importância da escola no preparo para o Vestibular e ressaltar apenas a vontade pessoal contrasta com o fato de que, sendo o cursinho pré-vestibular uma forma de complemento do ensino médio em sua função propedêutica, todos os alunos que o procuram atestam a importância da sala de aula e do professor no preparo para o Vestibular, admitindo-se, pois, que apenas o esforço pessoal não preenche a lacuna de uma estrutura escolar falha.

³⁵ Vale ressaltar que este estudante, mesmo tendo estudado grande parte de sua vida escolar em instituições privadas, inclusive o ensino médio, estudou um ano em escola pública, como forma de punição, por parte dos pais, por problemas de mau comportamento na escola e falta de compromisso com os estudos.

A contradição relacionada à busca por cursinhos pré-vestibulares não foi expressa apenas pelos alunos procedentes da rede privada, visto que os alunos oriundos da escola pública usaram o fato de terem feito esses cursinhos como argumento para reforçar seu esforço pessoal, uma vez que afirmaram que, fazer um cursinho privado, representa um esforço pessoal, intelectual e, sobretudo, financeiro. Dessa forma, esses alunos reduziram o apoio escolar do cursinho pré-vestibular a mais um exemplo de seu mérito individual.

Nesse contexto, pode-se afirmar que embora exista a consciência das carências sofridas pelo ensino público, os novos estudantes universitários substituem o discurso de revolta por um discurso de esforço individual, que é “a estratégia predileta que o neoliberalismo impôs às classes populares: ‘o salve-se quem puder’”, (BORÓN, 2003, P.108). Com esse discurso, mascara-se o esvaziamento dos direitos sociais e políticos e estimula-se que a ascensão social está disponível a todos que tenham “vontade” de lutar por ela, ou seja, “vencem os que possuem melhor capacidade pessoal”, os que não se acomodam à miséria (LEHER, 2001, p.158).

Em outras palavras,

a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2004, p.59)³⁶.

³⁶ Destaque do autor.

Diante de uma insustentável concepção de escola enquanto instituição que iguala as oportunidades, haja vista as dificuldades enfrentadas pela escola pública, responsabiliza-se o indivíduo por seu sucesso ou fracasso escolar, utilizando os alunos que, a despeito de sua escola de origem, conseguiram entrar na universidade, como “provas” de que basta querer para conseguir.

Dessa forma, as ideologias meritocráticas e o individualismo competitivo legitimam as “sociedades dualizadas – sociedades de ‘ganhadores’ e ‘perdedores’, de ‘insiders’ e ‘outsiders’, de ‘integrados’ e ‘excluídos’” (GENTILI, 2001, p.233-234). Portanto, ainda

quando ideologicamente costuma ser apresentado como *norma de igualdade* (já que, aparentemente, permite a mobilidade social em função de certos atributos que o indivíduo joga e conquista ‘livremente’ no mercado), o princípio do mérito é fundamental e basicamente uma *norma de desigualdade* [...]. Como tal, consagra a divisão social dualizada, ao mesmo tempo em que a transforma em uma meta a ser conquistada (GENTILI, 2001, p.234)³⁷.

Na medida em que a transforma a desigualdade social em diferenças entre indivíduos perseverantes e indivíduos acomodados, o princípio do mérito oculta a divisão de classes e responsabiliza o indivíduo pela existência dessa desigualdade. Tal princípio representa um retorno do pensamento educacional economicista, “trazendo de volta temáticas e abordagens consagradas sob a denominação genérica de teoria do capital humano”³⁸ (COSTA, 2001, p.57). Segundo essa teoria, a educação se configura como motor fundamental de um novo modo de desenvolvimento econômico, tendo como pressuposto o princípio de que

³⁷ Grifos do autor.

³⁸ A partir de trabalhos do economista americano Edward F. Deninson, nos anos de 1960, observou-se “que o crescimento econômico estava ligado não somente ao aumento quantitativo dos fatores de produção (capital e trabalho) mas também à qualidade da mão de obra, qualidade que talvez pudesse vir, em parte, da educação” (LAVAL, 2004, p.26).

com uma margem maior de instrução ter-se-ia necessariamente uma margem maior de produtividade e, como conseqüência, maiores ganhos, já que, dentro dessa visão, o capital remunera os fatores de produção de acordo com sua contribuição na produção (FRIGOTTO, 2001, p.93).

Em sua concepção original, nos anos 60 do século passado, a teoria do capital humano, difundida “por múltiplos canais e por interesses diversos”, oportunizou, por um lado, a luta dos partidos de esquerda e sindicatos por uma maior participação do Estado no ensino público, através da possibilidade de mudanças de compreensão em relação aos recursos destinados à educação, que, de gastos, poderiam vir a ser considerados investimentos (LAVAL, 2004, p.26).

Por outro lado, em sua concepção “ultraliberal”,

o capital humano é um bem privado proporcionando uma remuneração ao indivíduo que o tem. Esta concepção estritamente individualista concorda com os pressupostos da teoria liberal ortodoxa: o indivíduo possui recursos próprios que ele vai tentar fazer crescer ao longo de sua existência para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais (LAVAL, 2004, p.27).

Nessa concepção, haveria uma relação direta entre o investimento no capital humano e o desenvolvimento de nações subdesenvolvidas e, ainda, entre o investimento do indivíduo em si próprio e sua conseqüente ascensão social. Essas relações diretas, semelhantes a uma “equação matemática”, subestimam as relações de poder e os conflitos existentes na sociedade e apreende a materialidade histórica de maneira invertida, visto que “olha a relação capitalista de dentro e o sistema como um dado resultante da perspectiva neoliberal” (FRIGOTTO, 2001, p.93).

Assim, cresce nas sociedades tendenciadas pela ideologia de mercado a noção de educação enquanto investimento e não enquanto direito. De acordo com essa perspectiva, o

indivíduo deve buscar na educação a superação de suas condições de existência, se não o fizer poderá ser excluído do sistema produtivo e essa expulsão será de sua exclusiva responsabilidade. Similarmente, os que persistem e chegam à universidade, consideram-na um prêmio conquistado por mérito pessoal, e não um direito garantido constitucionalmente, não sendo, destarte, um lugar que deva ser ocupado por qualquer pessoa.

2.1.1 *A universidade é para poucos*

No Brasil, desde seu período colonial, existe uma cultura de supervalorização dos estudos superiores, que decorre de um caráter privilegiado delegado a esse nível de ensino. Tal caráter privilegiado ainda persiste nos dias atuais e isso fica evidente quando se verifica a dualidade estrutural da educação brasileira, que distingue a educação entre as classes privilegiadas e as classes populares, conforme pode ser visto na primeira parte deste trabalho.

Sendo, pois, um lugar privilegiado, entrar na universidade é realizar um sonho. Esse é o sentimento compartilhado por todos os alunos entrevistados, mesmo os que não estão no curso inicialmente aspirado. A sensação de deslumbramento em ser aluno universitário foi descrita por João como *uma coisa maravilhosa*. Para Flaviana, o primeiro dia na universidade, mesmo tendo sido *difícil*, foi *o melhor dia* de sua *vida*. Carolina também expressou este sentimento afirmando que chegou na universidade e ficou *sem acreditar*. A sensação de euforia por estar na universidade, além de estar relacionada com a conquista de um sonho, também pode ser explicada, segundo David, porque *a universidade é para poucos*, pois é um lugar *privilegiado*. Dessa forma, a vaga conquistada por esses alunos, *é almejada por muita gente* (Flaviana) e precisa *ser valorizada* (Maria Fernanda).

Por ser um lugar privilegiado, Pedro afirmou que *a própria família, amigos, o pessoal passa a ver o novo estudante universitário de uma forma melhor. Assim, ser aluno universitário é status, eleva a auto-estima* (Antônio). Embora, de acordo com o que foi discutido na primeira parte deste trabalho, os alunos procedentes de escola pública tenham expressado que as pessoas de classes populares demonstram maior admiração pela entrada de um filho, familiar ou amigo na universidade, ao passo que *as pessoas de classe média e classe alta acham normal* (Maria Eduarda), todos os alunos entrevistados afirmaram que *quando se é aluno universitário, as pessoas lá fora lhe respeitam mais* (Alicia).

Nesse sentido, o estatuto de aluno universitário faz com que o estudante comece a ser “reconhecido, considerado, ‘classificado’ no duplo sentido do termo, falar de igual para igual, ser tratado de igual para igual, saber fazer-se escutar; em suma, chegar e continuar pertencendo aos círculos ‘de bem’” (SNYDERS, 1995, p.26). A entrada na universidade representa a entrada num mundo em que as pessoas são levadas a sério, são mais respeitadas. Entrar nesse mundo gera sentimentos de orgulho e euforia nos estudantes recém-ingressos na universidade, que se sentem detentores de um novo estatuto social. Esse estatuto, entretanto, segundo Maria Fernanda, gera *uma grande responsabilidade*, uma vez que o prestígio social procedente da condição de ser aluno universitário convive com uma maior cobrança social. *As pessoas acham que os universitários são os donos do conhecimento* (Carla), *acham que quem está na universidade sabe tudo* (João). Portanto, *a sociedade passa a exigir mais*, o estudante universitário *tem que saber tudo, falar certo, dedicar-se mais* (Flaviana).

A cobrança social dispensada aos alunos entrevistados, por ser conseqüente da aquisição de um estatuto social superior, só aumenta o orgulho desses novos universitários, que passam a sentir-se *mais necessários* (Ginete). Sobremaneira, para os alunos pertencentes a classes desprivilegiadas economicamente, este orgulho é redobrado pelo fato de que entrar na universidade significa não somente entrar no mundo dos adultos, mas também entrar num

mundo que lhes permitirá ascender socialmente, já que ser universitário abre as portas de um saber culturalmente privilegiado e, especialmente num país marcado pela dualidade educacional, o saber é um importante capital social³⁹. Dito de outra forma, no

plano social, mais do que um consumo, a ‘boa educação’ aparece como um investimento: ir para uma boa escola, um bom curso, uma boa classe, se tornou mais do que nunca o fator essencial do sucesso escolar e da ascensão social (LAVAL, 2004, p.90).

A posse de um diploma representa a institucionalização do capital cultural, isto é, sendo o capital cultural, “em seu estado fundamental”, “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’”, ele é limitado pelo tempo biológico de quem o possui, ele se confunde com o próprio ser. Ao ser institucionalizado através de um diploma, “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”, o capital cultural autonomiza-se relativamente em relação a quem o possui “e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 2004, p.74 e 78).

Dessa forma, todos os novos alunos, mesmo aqueles que não estão no curso inicialmente sonhado, sentem-se eufóricos com a entrada na universidade. Trata-se do valor do diploma como um bem posicional, ou seja, “um bem cuja posse eleva a posição de uma pessoa mais do que aumenta sua riqueza e seja de valor instrumental direto para ela” (DALE, 2001, p.149). Nessa perspectiva, não importa qual o curso universitário ou a perspectiva profissional, importa ter o diploma numa nação ou comunidade em que poucos o têm.

³⁹ “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis” (BOURDIEU, 2004, p.67, destaques do autor).

Essa concepção de posse de diploma reflete relações entre diplomas e cargos, que “devem ser compreendidas em referência ao estado e à história da relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção” (BOURDIEU, 2004, p.130). Isto é, a

característica pertinente do sistema de ensino no que diz respeito à relação que mantém com o aparelho econômico reside não no fato de que produz produtores dotados de uma certa competência técnica (da qual não tem o monopólio), mas no fato de que dota seus produtos, providos ou não de uma competência técnica, tecnicamente mensurável, de *diplomas* dotados de um valor universal e relativamente intemporal. Assim, introduz o princípio de uma autonomia dos agentes econômicos dotados de diplomas em relação ao jogo livre da necessidade econômica (assim se explica a hostilidade dos agentes dominantes do campo econômico em relação ao SE⁴⁰, mecanismo coletivo de proteção, e sua preferência pelos diplomas “da casa” – engenheiro “da casa”). O diploma “universaliza” o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à *moeda*, transforma-o num “trabalhador livre” no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados (por oposição ao produto “da casa” que está acorrentado a um mercado porque todas as suas propriedades lhe vêm do cargo que ocupa). Garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato (BOURDIEU, 2004, p.131-132)⁴¹.

A fala de João exemplifica essa perspectiva: mesmo não querendo *ser professor*, este aluno pretende terminar o curso de Pedagogia e, ainda, *fazer mestrado e doutorado*. Também Pedro, mesmo sem se *imaginar em uma sala de aula*, pretende terminar o curso e obter seu diploma, visto que *ter um diploma de uma universidade particular, já é bom, mas da UFRN é melhor ainda, porque é mais difícil de entrar*. Percebe-se, pois, que nem sempre há uma relação direta entre o diploma e a atividade profissional, ou seja, nem sempre o valor potencial do diploma é realizado, o que reitera a noção de escolarização enquanto bem posicional, enquanto status.

Nesse sentido, à “medida em que mais pessoas obtêm um nível particular de diploma, seu valor cai e, para manter uma vantagem compatível à que inicialmente conferia, torna-se

⁴⁰ Sistema de ensino.

⁴¹ Destaques do autor.

necessário obter mais diplomas ou diploma superiores” (DALE, 2001, p.149). Portanto, João acredita que apenas a graduação não garante mais um estatuto social elevado, sendo necessária a pós-graduação *strictu senso* e, para Pedro, não importa apenas ter diploma, importa também “onde [o diploma] foi obtido” (DALE, 2001, p.153).

Demonstrando uma outra perspectiva, Carla, que também não pretende *fazer só graduação*, relacionou este plano de aprofundar os estudos ao mercado de trabalho. Para a aluna entrevistada, o diploma não representa apenas um bem posicional, mas uma forma de, através do conhecimento adquirido na universidade, ter mais sucesso profissional, visto que, segundo ela, *uma pessoa só com o ensino médio não tem nenhuma oportunidade*. A noção apresentada por Carla é reiterada por Flaviana, que afirmou que *a sociedade exige, hoje em dia, que se tenha um diploma, para que se consiga um trabalho bem remunerado*. Esta exigência deriva da idéia de que a graduação torna o sujeito *mais capacitado* para o mercado de trabalho (Alicia).

Os planos de se fazer mestrado e doutorado não se resume, pois, apenas à aquisição de um estatuto social privilegiado, mas refere-se também à flexibilização da relação “entre o diploma e o valor pessoal reconhecido socialmente”, típica do período neoliberal do capitalismo. Presencia-se, atualmente, o enfraquecimento da força simbólica do saber, que tende a ser considerado “um produto ‘perecível’”, reciclável, gerando, conseqüentemente, a necessidade de permanência na universidade como forma de se estar preparado para o mercado de trabalho, cada vez mais seletivo e competitivo (LAVAL, 2004, p.18).

Em outras palavras, o

enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, a instalação de práticas de avaliação de competências mais próximas das situações profissionais, a influência maior das empresas na determinação dos conteúdos de formação, participam desta insegurança quase ontológica dos trabalhadores, cuja

amplidão é mostrada por certos trabalhos sobre a “desqualificação” social. Em suma, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender, cada vez mais estreitamente, das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará do modo menos institucional, menos “formal” possível. O trabalho se aproxima, então, cada vez mais de uma mercadoria como as outras, perdendo aos poucos sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas (LAVAL, 2004, p.19).

Os estudantes entrevistados demonstraram, então, diferentes visões do que representa ter um diploma. A primeira refere-se ao diploma enquanto um bem posicional, isto é, enquanto um bem sem uma funcionalidade imediata, que serve como elemento de distinção social, semelhante, conforme foi dito anteriormente, a um título de nobreza. A segunda visão relaciona o diploma ao mercado de trabalho, relação esta que se identifica com as relações entre o sistema de ensino e o aparelho econômico, vistos como relativamente autônomos e detentores de lógicas específicas.

Portanto, ser aluno universitário para os estudantes entrevistados representa privilégio e ascensão social, seja através da aquisição de um estatuto que não necessariamente se vincula a uma atividade profissional, seja através do sucesso profissional no mercado de trabalho.

2.2 Na universidade, cada um vai buscar o seu

O ensino superior é um ensino terminal, ou seja, é um ensino que prepara para a vida ativa e não para outro nível escolar (COULON, 1997). Esta assertiva, embora possa ser discutida quando se pensa nos discursos atuais sobre formação continuada e no crescente número de alunos matriculados na pós-graduação⁴², ainda é condizente com a realidade ao se observar que o aluno recém-ingresso na universidade desconhece a pós-graduação, conforme

⁴² Ver em anexo gráfico de alunos matriculados na pós-graduação entre os anos 90 e 2000.

se verifica nos seguintes questionamentos feitos pelos alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFRN ⁴³ em relação ao mestrado: *é pago?, dura quanto tempo?, pós-graduação é um trâmite para o mestrado?, é preciso fazer um tipo de vestibular para entrar no mestrado?*.

A universidade é vista pelos alunos recém-ingressos como um lugar onde eles aprendem a *trabalhar* (Flaviana), onde se desenvolve *o seu lado profissional* (João), *onde as pessoas almejam funções* (Maria Fernanda), ou seja, *é a escola da vida* (Carolina). Essa constatação é uma fonte de responsabilidade e medo para esses alunos, que se sentem inseguros em suas tomadas de decisão, desde a escolha do curso, que deve ser feita *de uma hora para outra* (Flaviana), até a escolha do que priorizar na universidade, visto que *são muitos textos*, o que os levam às vezes a se dedicar *mais a uma disciplina do que a outra*.

Além disso, para os alunos entrevistados, a universidade é um lugar onde *cada um vai buscar o seu* (Carla), ou seja, um lugar onde *agora tudo depende* dos alunos, onde os professores dizem que eles têm *que controlar tudo*, já que *não há mais ninguém para fazer isso por eles* (Samara). Esta descoberta, por um lado, *apavora* os alunos (Samara), mas, por outro lado, gera um sentimento de orgulho, visto que *na universidade, o aluno é livre* (Carla), *ele pode sair da sala à hora em que ele quer, tomar água e ir ao banheiro à hora em que ele quer* (Maria Fernanda). Portanto, os alunos *têm que ter mais autonomia* (Alicia).

A necessidade de se desenvolver autonomia pode ser explicada, como mostra a fala dos estudantes, pelo fato de que

o estudante [universitário] faz o que lhe apetece, quando lhe apetece, se lhe apetece. Em relação aos secundaristas que eles deixaram de ser, e também com respeito aos jovens da sua idade que trabalham, como os estudantes

⁴³ Questionamentos feitos durante conversas informais entre a pesquisadora e os alunos e, também, durante reunião organizada pela coordenadora do curso de Pedagogia para apresentar o curso de Pedagogia e seu corpo docente aos alunos recém-ingressos.

universitários não se sentiriam livres? Gostam de proclamá-lo, por vezes quase parecem ter necessidade de afirmá-lo e de se convencerem disso (SNYDERS, 1995, p.30).

O orgulho de se sentirem livres foi expresso por David que afirmou que, na universidade, o aluno *passa a ser tratado como adulto* (David) e sente-se *mais independente, com liberdade, sem necessidade de mostrar notas aos pais, por exemplo* (Pedro). Para Pedro, no entanto, *essa liberdade tem um lado positivo e um lado negativo. É bom pela falta de pressão, não tem pressão. É negativo porque, às vezes, um pouco de pressão serve de incentivo*. O incentivo ao qual Pedro se refere está relacionado à afirmação anterior de Samara de que, na universidade, são os alunos que controlam sua vida escolar.

Nesse sentido, a liberdade conquistada na universidade não é descompromissada, ela implica em importantes tomadas de decisões referentes não apenas ao cotidiano imediato, mas também ao futuro profissional. A “liberdade e a escolha, na universidade, não são apenas a vacância, pelo menos parcial, momentânea, dos controles e das coações; é a tomada de posse de um poder positivo”, que orgulha os alunos, mas, conforme foi salientado por Samara, também os *apavora* (SNYDERS, 1995, p.32).

Diante desse novo contexto, os alunos são orientados pelos professores a tornarem-se mais autônomos, e sentem a necessidade dessa autonomia diante das escolhas que devem fazer na universidade. No entanto, nas entrevistas, os alunos não demonstraram um claro entendimento do que seria esse processo, apenas o associavam a tomada de decisão. Essa associação, porém, mesmo sendo pertinente, apareceu desligada da noção de construção ou processo, apresentando, pois, um caráter de “passe de mágica”, como se a autonomia devesse, naturalmente, vir junto do novo estatuto de estudante universitário. A descoberta de que, talvez, não tivessem recebido este “dom” apavorou os alunos, que, ao ouvirem a orientação de

que teriam de ter controle sobre a vida acadêmica, questionaram-se *se realmente* saberiam *como fazer isso* (Samara).

A autonomia não se processa a partir de um dom natural ou de uma característica adquirida imediatamente. Ao contrário, a autonomia é um processo, cujo desenvolvimento se dá na medida em que o

Ego [toma] lugar do Id – isso não pode significar nem a supressão das pulsões, nem a eliminação ou a reabsorção do inconsciente. Trata-se de tomar seu lugar na qualidade de *instância de decisão*. A autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente (CASTORIADIS, 1986, p.123)⁴⁴.

O domínio do inconsciente, nas tomadas de decisão, significa a retomada do discurso do sujeito, que está preso nos desejos, expectativas e exigências impostas a esse sujeito durante sua vida. Essa retomada, entretanto, não implica na eliminação das influências do Outro – representante abstrato desses desejos, expectativas e exigências – e sim na reflexão dessas influências, na consciência de sua existência. Trata-se de saber reconhecer esses discursos sociais, repensá-los enquanto discursos sociais e, finalmente, decidir, com consciência, que uso fazer deles.

A autonomia

não é [...] elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não histórico (CASTORIADIS, 1986, p.126).

Portanto, a autonomia estabelece-se nas relações sociais do sujeito. Não sendo, dessa forma, um processo individual, isolado, nem tampouco conquistado de uma hora para outra,

⁴⁴ Grifos do autor.

com a conquista de um estatuto de estudante universitário, por exemplo. A autonomia é um processo de construção que, para ser adquirido no plano individual, requer toda uma construção social, visto que não pode

haver indivíduos plenamente autônomos numa sociedade não autônoma, e, por outro lado, correlativamente, não pode existir sociedade autônoma formada de indivíduos heterônomos, isto é alienados. A autonomia tem, então, ou requer, inescapavelmente, uma dimensão política e social (CÓRDOVA, 2004, p.23).

Socialmente, a autonomia é conquistada através de uma relação lúcida e consciente com as instituições, que devem ser compreendidas enquanto criações sócio-históricas, que, por sua funcionalidade, existem a serviço da sociedade. A alienação social, nesse sentido, é a autonomização das instituições, que encobre o caráter social e histórico dessas e reverte a relação sociedade/instituição, na medida em que aquela passa a viver em função dessa. “Tem-se, então, a conhecida inversão: o que era ou deveria ter sido um conjunto de instituições a serviço das pessoas e da sociedade, se transforma numa sociedade a serviço das instituições” (CÓRDOVA, 2004, p.14).

Nesse sentido não há como ser um estudante autônomo numa universidade compreendida de maneira heterônoma, haja vista que tal compreensão implica na noção de autonomia enquanto um processo que se desenvolve individualmente. Essa interpretação relaciona-se a uma visão de autonomia distorcida da forma apresentada anteriormente, ou seja, de uma noção estabelecida no liberalismo clássico, que concebe a autonomia como um princípio de “emancipação do social em relação à heteronomia religiosa e [de] emancipação do indivíduo em relação ao social [conduzindo] a um espaço de liberdade política, metafísica e ética” (LEHER, 2001, p.155-156), passa-se a uma noção orientada pelo projeto neoliberal,

que, auto intitulado-se herdeiro da tradição liberal⁴⁵, associa a autonomia à liberdade de agir individualmente, sem qualquer regulação.

Essas distorções refletiram-se nas concepções de autonomia e liberdade expressas pelos estudantes universitários nas entrevistas, os quais apresentaram uma concepção que se identifica com um individualismo exacerbado, chegando mesmo a ser anti-social, conforme pode ser percebido na fala de Carla, que afirmou que *muita gente já lhe falava que na universidade, é cada um por si*. Esta representação deixou Alicia *meio apreensiva*, visto que, segundo ela, expressa comportamentos *egoístas e individualistas* por parte dos sujeitos que formam a instituição universitária. Segundo a entrevistada supracitada *a universidade não é aquela coisa de colégio fechadinho, é mais descentralizado, as pessoas são estimuladas ao individualismo*, fato que deixa os novos alunos *meio perdidos* (Alicia).

Nesse sentido, a concepção de autonomia imposta aos estudantes implica numa visão autonomizada de universidade, ou seja, numa visão que exacerba o individualismo na universidade como algo “natural” a esta instituição. Dessa forma, o caráter de construção sócio-histórica inerente a qualquer instituição é encoberto por discursos de naturalização de uma determinada cultura universitária, que, por sua vez, reflete conseqüências de ações políticas.

Assim, o processo de autonomia, que é fundamental para o aluno universitário, transforma-se num processo opressivo, que obriga os estudantes a inserirem-se numa cultura individualista que coloca uns em oposição a outros, de maneira que “muito mais que no colégio (*sic*), os estudantes universitários se sentem como rivais” (SNYDERS, 1995, p.38).

Nesse sentido, o princípio que rege a reflexão, a lucidez diante dos fatos sofre uma distorção e

⁴⁵ “Adjetivar qualquer termo denotativo de determinada corrente com o prefixo ‘neo’, seja ela filosófica, política, econômica ou sociológica, supõe a existência de um *denotata* antigo, ultrapassado ou evoluído por/para uma nova realidade, que deve ser tratada por um novo aparato conceitual. Porém, a conservação do núcleo anterior na nova relação sintático-semântica, além da pretensão legitimadora pelo critério de autoridade, trai uma impotência contextual para erigir um paradigma inteiramente novo e certa aspiração à continuidade – ainda que carente da atualização contida no qualificativo” (ROMÃO, 2000, p.139, grifos do autor).

passa a ser usado como princípio naturalizador de uma determinada conduta universitária, de forma a-histórica, cuja apropriação se dá no plano individual e não na coletividade acadêmica.

2.2.1 *Escolhi Pedagogia por prazer*

Escolher um curso, uma profissão, sem ter muita certeza do que se pretende ser, é muito difícil (David), principalmente porque a escolha deve ser feita *de uma hora para a outra* (Flaviana), e nem sempre é condizente com a carreira sonhada pelo estudante. Essa dificuldade é ampliada pelo fato de que a maioria dos estudantes recém-ingressos na universidade encontra-se, ainda, num período de transição entre a infância/adolescência e o mundo adulto⁴⁶, período esse que é marcado pela “magia de vir a ser adulto e o luto da perda da infância. Não pode fazer tudo o que faz um adulto, mas é criticado quando toma atitudes consideradas infantis” (SANTOS, 2005, p.58). Dessa forma, a escolha do futuro profissional é permeada por diversas influências de “fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos. Cabe lembrar que esses fatores atuam sempre juntos, em constante interação” (DIAS, 1997, p.01).

Carolina, por exemplo, sonhava em ser psicóloga, *mas como já era o terceiro vestibular*, analisou “*já pensou não passar mais uma vez? A decepção vai ser grande*”. Então, resolveu *optar* por Pedagogia por considerá-lo *um curso mais fácil de entrar*. A decisão da aluna, procedente de escola privada, ancorou-se no sentimento de decepção diante de duas reprovações em vestibulares anteriores. A decepção, não só sua, mas também *da família*

⁴⁶ Segundo a página virtual da COMPERVE, no vestibular 2005 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a maioria dos candidatos (34,1%) tinha entre 18 e 20 anos. 18,4% tinham entre 15 e 18 anos; 18,2%, entre 20 e 22; 12,4%, entre 22 e 25; 8,0%, entre 25 e 30; 5,9%, entre 30 e 40 e, finalmente, 3% tinham entre 40 e 72 anos. Entre os entrevistados para essa pesquisa, uma aluna tinha 17 anos (Maria Eduarda); três tinham 18 anos (David, Carla e Maria Fernanda); três tinham 19 (Samara, Pedro e Alícia); duas tinham 20 anos (Carolina e Flaviana); dois tinham 24 anos (Antônio e Ginette) e um aluno tinha 33 anos (João). Esses dados encontram-se em anexo.

(Carolina), levou a aluna a *optar* por outro curso, que, *de certa forma está relacionado à Psicologia*, para que conseguisse entrar na universidade.

Esse sentimento perante a família demonstra que esta se configura

como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família. O jovem pertence a uma família, que tem uma história e características próprias[...]. Por isso, é considerado essencial para a escolha não somente o conhecimento que ele tem de si mesmo, mas também o conhecimento do projeto dos pais, o processo de identificação e o sentimento de pertencimento à família, o valor dado às profissões pelo grupo, assim como a maneira como o jovem utiliza e elabora os dados familiares (SANTOS, 2005, p.59-60).

João também escolheu Pedagogia *pelo número de vagas*, apesar de sonhar com Geografia. Nesse mesmo sentido, Flaviana, que sonhava em ser jornalista, afirmou que fez *Pedagogia porque não tinha estudado o bastante* e Maria Eduarda, que *queria fazer Nutrição*, optou por Pedagogia *por não estar muito bem em física, então resolveu fazer um curso na área de humanas*.

Percebe-se, a partir das falas dos estudantes, que fatores não diretamente implicados na “vocação” do estudante influenciam no momento de escolha do curso. Um exemplo claro desta constatação está no fato de que oito alunos, dos doze entrevistados, não consideravam o curso de Pedagogia como primeira opção e alguns destes acabaram por escolhê-lo por determinantes sócio-econômicos, como a relação entre número de concorrentes e o número de vagas e o percurso anterior do aluno, como é o caso de Maria Eduarda, que queria fazer Nutrição, mas *não estava muito bem em Física*, então *resolveu* fazer um curso na área de Humanas. Vale ressaltar que, sem ligar um fato ao outro, esta aluna afirma que, no ano anterior ao de sua entrada na universidade, *passou até quase setembro sem professor de química e física*. Ou seja, sua “resolução” teve fortes influências do sistema de ensino.

Essas “escolhas”, que, aos estudantes, parecem ter sido tomadas por iniciativa própria, são forjadas “pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2004, p.47). Para Maria Eduarda, por exemplo, que passou grande parte do terceiro ano do ensino médio sem professor de química e física, seria difícil concorrer com alunos de escolas privadas que têm *mais de um professor na maioria das matérias* (Ginette). A aluna, entretanto, relaciona sua dificuldade nessas disciplinas, especificamente em física, a questões de “aptidão”, e não às condições objetivas que dificultam sua entrada no curso de Nutrição, que, até mesmo, impedem-na de tentar cursá-lo.

Em outros termos,

a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2004, p.49).

Outras vezes, entretanto, existe coerência entre a escolha do curso e a carreira sonhada, como é o caso de Alícia que sempre sonhou em estudar Pedagogia e afirmou que *desde pequena queria mesmo ser professora de crianças*. Antônio tem um sonho semelhante ao de Alícia e asseverou que escolheu *Pedagogia por prazer*, e que *sempre quis ser professor*, de forma que *Pedagogia poderia ser o curso mais concorrido, que ele faria da mesma forma*, mesmo não recebendo o apoio de seus familiares, que *protestaram* diante de sua escolha, *porque, segundo eles, professor ganha mal e trabalha muito*.

Também os alunos que não consideravam Pedagogia como primeira opção, afirmaram que desejam concluir o curso, mesmo aqueles que não pretendem seguir a profissão. Nessa perspectiva, o fato de não terem escolhido Pedagogia como primeira opção pode ser reflexo de outro fator que também deve ser destacado na escolha dos estudantes - a representação que eles fazem de certos cursos. Tal representação “se forja pelos rumores que circulam nos colégios, pelo que é dito na família eventualmente, pelos professores das séries terminais ou pelos conselheiros de orientação” e é responsável por grande parte dos abandonos e mudança de cursos que ocorrem ainda no primeiro ano acadêmico (COULON, 1997, p.115-116).

A mudança na imagem social do professor, observada, por exemplo na atitude da família de Antônio diante de seu desejo de ser professor, influencia também a atitude dos alunos em relação a ser professor. A crescente precarização do trabalho docente transformou a profissão de professor em “uma área profissional [...] que tem se mostrado cada vez menos atraente, tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá e pelas condições salariais” (GATTI, 2000, p.59).

Portanto, preconceitos sócio-econômicos são peças fundamentais na vida escolar do estudante brasileiro e na construção da representação dos cursos universitários, devido ao fato de que as informações não são passadas da mesma forma para todos os alunos. A alguns deles “a sociedade e a escola são apresentadas como uma estrutura aberta”, na qual se pode escolher a melhor maneira de agir para atender a um objetivo, tendo, para isso, o encorajamento da sociedade, da escola, da família, etc; a outros, “elas são apresentadas como uma estrutura fechada”, na qual não se pode escolher por si só devido ao grande número de obstáculos, ou seja, nem todos podem sonhar com todas as carreiras profissionais (ERICKSON apud COULON, 1997, p.116).

2.2.2 Os professores não são de dizer 'faça isso' ou 'faça aquilo'

Os estudantes entrevistados também ressaltaram a importância da autonomia do aluno universitário no tocante ao relacionamento com o professor. Segundo Maria Fernanda, *os professores não são de dizer 'faça isso' ou 'faça aquilo', é diferente, ou o aluno tem consciência ou não tem, fica por conta dele, raramente um professor pede direto. Muitas vezes deve-se fazer mais do que os professores pedem, eles só passam, mas o aluno tem que saber interpretar, tem que procurar entender sozinho* (Flaviana).

A necessidade de ter consciência, de ter que interpretar ou entender sozinho exige, do novo estudante universitário, autonomia frente ao professor. Esse imperativo pode ser relacionado ao fato de que, na universidade, o professor pode

afigurar-se menos necessário – ele parece desempenhar um papel menos central que na escola (*sic*) de primeiro e segundo grau: as funções de vigilância diminuem, os alunos são bem mais capazes de recorrer a livros ou mesmo aos textos mimeografados e de fazer suas próprias sínteses (SNYDERS, 1995, p.107).

No entanto, tal capacidade, sendo subjacente ao desenvolvimento da autonomia, não se processa de uma hora para a outra, visto que se configura numa nova forma de relacionamento entre o professor e o aluno, comparado ao relacionamento na escola de origem. Tendo em vista, pois, as diferentes representações do professor da escola feitas pelos alunos e analisadas na primeira parte deste trabalho, infere-se que o relacionamento com o professor não foi interpretado de maneira similar por todos os estudantes entrevistados. Os alunos procedentes de escola pública e os alunos procedentes de escola privada apresentaram representações diferentes concernentes a esse relacionamento.

Carolina, por exemplo, ex-aluna da rede privada asseverou que *os professores na escola se preocupam e só saem da sala de aula conscientes de que o aluno aprendeu a matéria*, enquanto na universidade *o professor não se preocupa*. Essa afirmação, mesmo estando permeada da exaltação da esfera privada discutida na primeira parte do trabalho, demonstra uma ruptura no relacionamento professor/aluno referente à menor vigilância por parte do professor universitário, ou seja, para Carolina, a menor vigilância por parte do professor universitário deve-se mais ao descaso do que à função do professor. Portanto, o desenvolvimento do processo de autonomia frente ao professor é interpretado de forma negativa pela aluna, que tinha *um relacionamento familiar* com os professores da antiga escola, e considera o novo professor *distante e despreocupado* (Carolina).

Flaviana, no entanto, oriunda da escola pública, afirmou que *na escola*, o professor não demonstrava *uma preocupação excessiva se o aluno aprendeu ou não*, enquanto na universidade *tem professores que são muito empenhados, que querem saber se os alunos aprendem*, professores que *dão aula mesmo* (Maria Eduarda). Esta diferença de interpretação pode estar relacionada ao fato de que, segundo os ex-alunos de escola pública entrevistados, seus antigos professores *davam aula quando queriam, às vezes não davam aula direito* (Maria Eduarda) e *ensinavam o que dava para ser visto, não se preocupavam* (Samara). Portanto, esses alunos viam seus professores como alguém que estava na sala de aula por acaso, isto é, alguém que era chamado de professor porque formalmente o era e não por merecer esse título.

Porém, o maior empenho dos professores na universidade traz preocupações a esses alunos procedentes de escola pública, conforme se percebeu na fala de Maria Eduarda, segundo a qual *é difícil se adaptar a mais cobrança dos professores* e de David, que afirmou que *é muito estressante ler um texto já pensando no debate com o professor*. Portanto, mesmo demonstrando uma avaliação mais positiva no relacionamento com o professor na universidade do que os alunos oriundos da rede privada, os alunos procedentes de escolas

públicas também expressaram dificuldades no desenvolvimento da autonomia, principalmente em relação à dificuldade de adaptação a um professor mais exigente.

Assim, destacaram-se duas visões no relacionamento professor/aluno durante as entrevistas. Enquanto para os ex-alunos de escola pública o professor da universidade é *atencioso, responsável* (Antônio), *exigente e rigoroso* (Alicia); para os ex-alunos de escola privada, ele é *despreocupado* (Carolina) e *distante* (Carla). Essas diferentes interpretações podem ser explicadas pelas visões desses alunos em comparação aos professores da escola de origem. Nesse sentido, os alunos estabeleceram uma analogia entre seus antigos e novos professores: no caso dos ex-alunos da escola pública, o descaso dos professores na escola influenciou numa avaliação positiva dos professores da universidade, embora esta positividade não exclua preocupação com uma maior cobrança na universidade. Já no caso dos ex-alunos da rede privada, a boa avaliação de seus antigos professores influenciou numa visão que revela desapontamento em relação aos professores da universidade. Vale ressaltar, todavia, que a avaliação desses alunos procedentes de escolas privadas remete mais a questões de proximidade pessoal e vigilância do que, propriamente, a questões pedagógicas.

Considerando a importância da autonomia frente ao professor para o processo de afiliação, que conforme foi dito anteriormente, é o processo através do qual o aluno se torna um membro na universidade, pode-se afirmar que todos os alunos entrevistados revelaram dificuldades na afiliação intelectual, haja vista as dificuldades expressadas por eles sobre os trabalhos a cumprir e sobre a interpretação do que é esperado deles por parte do professor. As dificuldades relacionadas à afiliação institucional, por sua vez, ficaram mais evidentes nas falas dos alunos oriundos da rede privada. Para esses alunos, a evidente necessidade de tomar decisões frente a um professor que delega responsabilidades, relaciona-se mais a descaso do que, propriamente, a autonomia.

2.2.3 O pior da universidade é a questão da informação

Uma das maiores angústias sentidas pelos alunos recém-ingressos na universidade, segundo os alunos entrevistados, refere-se à estrutura física e ao funcionamento burocrático da universidade, angústias essas que são referentes, principalmente, à falta de informações em relação à localização de salas, secretarias, coordenação e procedimentos para a realização da matrícula. Nesse sentido, para Maria Fernanda, *pedir uma informação era um constrangimento*, e esta foi, *a maior dificuldade* para Antônio, o qual afirmou que *se perdeu no dia da matrícula porque não sabia onde ficava nada e não tinha uma placa informando, nem ninguém para informar*.

Segundo João, *o pior da universidade é a questão da informação*, visto que, para consegui-la, o estudante *tem que correr atrás*, e, de acordo com Maria Fernanda, *para quem nunca esteve na universidade, isso é muito difícil*. Esta dificuldade ainda aumenta porque as informações relacionadas às salas de aula e disciplinas que são recebidas por esses alunos no primeiro dia de aula vêm *em forma de números, códigos*, tornando *quase impossível* a sua compreensão (Alicia).

A necessidade de ser autônomo na universidade é percebida logo nos primeiros contatos dos alunos recém-ingressos com este novo mundo, uma vez que precisam matricular-se sozinhos, descobrir, através de códigos, o local onde deverão assistir aula e, ainda, procurar departamentos e coordenações quando precisam de alguma informação, *ao contrário da escola, na qual era a coordenação que procurava o aluno (Ginette)*.

Essas dificuldades, relacionadas ao processo de afiliação institucional, são superadas ainda no primeiro semestre, conforme pode ser verificado na fala de Carolina, que afirmou

que *aos poucos*, os estudantes *vão descobrindo, ambientando-se*, até que, segundo Antonio, começam a *sentir-se em casa, habituam-se*.

No entanto, compreender as regras deste novo mundo e aprender a lidar com elas não resolve todas as dificuldades expressas pelos alunos entrevistados, visto que esses também reclamaram da escassez de funcionários, o que ocasionou, no dia da matrícula, *um grande sofrimento devido às filas enormes* (David) e à falta *de organização* (Carolina). Essa falta de organização, segundo David, *não é culpa dos funcionários, mas dos governantes que não têm responsabilidade com a universidade*.

Assim, as dificuldades no momento da entrada na universidade não são vistas apenas como dificuldades relacionadas ao processo de desenvolvimento da autonomia, mas também como dificuldades conseqüentes do descaso político com a universidade pública. Esse descaso, tal qual foi visto na primeira parte deste trabalho, tem como matriz a priorização das instituições de ensino privado em detrimento das instituições públicas nas políticas governamentais, que pode ser verificada na

redução do financiamento público, de 1994 a 2001, em relação ao PIB nacional, para o conjunto das IES federais [que] foi de 40% (0,91% para 0,50%). O estrangulamento financeiro é de tal monta que a maioria dos *campi* universitários das IES federais se encontra em situação muito precária, especialmente devido à redução, nos últimos oito anos, de 2/3 dos recursos para capital e custeio repassados pelo governo federal (SGUISSARDI, 2004, p.45).

Essa realidade é explicada pelo fato de que, a partir da década de 90, as políticas públicas para o ensino superior assumiram uma face privatista, o que ocasionou uma

expansão acelerada do sistema, levando as IES privadas a responderem por mais de 70% das matrículas. Tal processo foi marcado, ainda, pela mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão das

universidades públicas, e pela redução dos recursos dos fundos públicos para manutenção e desenvolvimento das universidades federais (DOURADO, OLIVEIRA & CATANI, 2003, p.17).

Conforme discutido, as políticas com ênfase privatista, baseadas num modelo de sociedade de mercado e postas em prática, atualmente, através de projetos políticos neoliberais, buscam justificar que o Estado não consegue massificar nem manter a universidade pública e pregam que se deve entregar esta tarefa ao mercado, o qual passa a encabeçar não só as atividades relacionadas ao setor produtivo, mas também às ligadas aos direitos sociais.

O deslocamento do mercado para a esfera dos direitos sociais e, especialmente, para a educação não é ocasional, visto que as

despesas mundiais com a educação ascendem a 2000 bilhões de dólares, mais do dobro do mercado mundial do automóvel. É, pois, à partida, uma área aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização. Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI (SANTOS, 2004, p.27).

Percebe-se, pois, que o interesse do mercado na educação superior não se relaciona à democratização ou à tentativa de uma melhor gestão deste nível de educação, mas sim à obtenção de lucros no mercado educacional, já que “o faturamento das escolas privadas de ensino superior no Brasil passou de 3 bilhões em 1997 para 10 bilhões em 2001” (ALMEIDA, 2004, p.11).

De acordo com o que foi expresso pelos estudantes, a *desorganização da universidade* (João) relaciona-se ao baixo número de funcionários que, por sua vez, é uma conseqüência dos projetos políticos de cunho neoliberal para a educação. Dessa forma, mesmo sendo

necessário o desenvolvimento da autonomia, isto não é suficiente para um bom funcionamento da instituição, porque nem todas as dificuldades estão atreladas à inexperiência dos alunos, mas também às transformações ocorridas na universidade, a partir da implantação do modelo neoliberal de educação.

2.3 Síntese integradora

A universidade é um mundo novo para os estudantes recém-ingressos. Esse mundo representa a mudança no estatuto social do estudante: o aluno passa a ser tratado como adulto, sendo, ao mesmo tempo, mais cobrado e respeitado socialmente.

Essa mudança de atitude por parte da sociedade e a descoberta de um mundo novo que exige mais independência geram sentimentos de orgulho e medo nos alunos, que se sentem inseguros nas tomadas de decisão na universidade, visto que agora suas decisões acarretam numa maior carga de responsabilidade. Sendo assim, os alunos compreendem que precisam desenvolver autonomia, entendida como uma capacidade de tomar decisões conscientes. No entanto, os alunos expressaram uma compreensão de autonomia enquanto “dom” natural de quem ingressa na universidade, e não enquanto processo que se desenvolve a partir de experiências sociais.

A necessidade de ser autônomo, para esses estudantes, refere-se ao relacionamento com os professores e à busca de informações. Essa última, entretanto, também está relacionada, de acordo com as entrevistas, às reduções de financiamento da educação pública que penalizam universidade e à escassez de funcionários.

Considerações finais

Para final de conversa...

O momento de entrada na universidade é um dos mais significativos no percurso do estudante que chega a esse nível de ensino. É o momento em que ele se depara com um mundo acadêmico novo, com lógica e funcionamentos próprios, diferentes daqueles que ele já interiorizara na escola. O desconhecimento da lógica e do funcionamento da universidade gera no novo estudante sentimentos de medo e angústia, que só são superados a partir do desenvolvimento da afiliação a esse novo mundo, ou seja, a partir do momento que o novo estudante torna-se um membro da comunidade universitária e passa a ser considerado *um par*.

Compreender esse momento é compreender uma nova forma de relação social e, mais especificamente, é compreender a relação com o saber, que não se restringe a uma relação do sujeito com os conteúdos intelectuais da universidade, mas sim à relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo próprio. Tais relações se processam em universos macroscópicos e microscópicos. Os primeiros referem-se ao sistema social, econômico e político, no qual se inserem a universidade e os sujeitos que dela participam. Os universos microscópicos, por sua vez, referem-se aos relacionamentos na universidade, às rupturas, à afiliação e à forma pela qual a estrutura se faz compreensível aos sujeitos.

A compreensão que se buscou nessa pesquisa exigiu uma análise que levasse em conta as relações entre esses universos, que buscasse as inter-relações entre o todo e as partes que o compõe, a partir das falas de estudantes recém-ingressos na universidade e de mediações teóricas. Em outras palavras, uma análise que compreendesse as rupturas e afiliações do estudante universitário num sistema educacional marcado, historicamente, pela dualidade estrutural, conseqüente de uma sociedade dividida em classes, que, a partir do final da década de 1980, passa a ser projetada pelo modelo neoliberal do capitalismo.

As falas dos estudantes entrevistados manifestaram uma visão negativa da escola pública e uma exaltação à escola privada, essa diferença de interpretação entre os dois tipos de escola referiu-se, principalmente, à competência das instituições no tocante ao preparo para o vestibular. As afirmações feitas pelos entrevistados encontraram respaldo nos dados obtidos na página virtual da Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os quais confirmaram que a maioria dos candidatos e, ainda, a maioria dos alunos aprovados no vestibular de 2004 é oriunda da rede privada de ensino.

Essa realidade e a sua interpretação, feita pelos estudantes, possuem dimensões materiais e dimensões ideológicas. Materialmente, a escola pública brasileira passa por uma crise, relacionada, principalmente, à precarização do trabalho docente, à expansão do ensino básico e ao aumento da desigualdade. Ideologicamente, sua precarização é justificada por discursos que, por um lado, demonizam o Estado, apontando-o como uma instituição incapaz de gerir de forma competente a educação e, por outro, exaltam o mercado como esfera “naturalmente” eficiente e produtiva, propagando a idéia de que a educação paga diretamente pelas famílias seria de melhor qualidade do que a financiada pelo Estado.

A queda de qualidade da escola pública, entretanto, não pode ser explicada por discursos que atribuem características naturais a fatos criados a partir das atividades humanas. A precarização da escola pública, enquanto instituição que atende às classes populares, é fruto de políticas que provocaram o decréscimo de verbas públicas para a educação, o desvio de recursos para o setor privado e a presença dos empresários da educação nos setores de decisão da política educacional.

Outra explicação para o fato de que o maior número de alunos aprovados no vestibular seja oriundo de escola privada é a diferença entre o capital cultural das crianças e jovens de classes privilegiadas e das crianças e jovens de classes populares. Essas diferenças condicionam os alunos a continuarem ou não os estudos, a escolherem determinados cursos

prestigiados socialmente, entre outros fatores relacionados a valores implícitos e interiorizados pelo indivíduo desde o início de sua socialização até o final da vida.

A omissão da influência do capital cultural em relação ao sucesso e ao fracasso escolar conduz à ideologia do “dom”, da “aptidão”, ou seja, numa sociedade capitalista, na qual impera o mito da igualdade das chances, possibilitada, especialmente, pela escola, os indivíduos que não terminam seus estudos fundamental e médio e não tentam entrar na universidade ou em outros cursos superiores, o fazem devido às suas características “congenitas”, não propícias ao estudo. Por outro lado, os alunos que obtêm êxito na escola e ingressam em cursos universitários, sobretudo os de alto prestígio social, são vistos como portadores de uma capacidade intelectual superior, sendo isso uma característica que faz parte de sua “natureza”.

Esse pensamento, exacerbado pela ideologia neoliberal, que divide a sociedade em “perdedores” e “vencedores”, “fracos” e “fortes”, dissimulando os condicionamentos sociais presentes na vida escolar dos indivíduos, mascara a existência das classes sociais para, dessa forma, manter uma maior legitimidade do sistema capitalista. Tal pensamento atinge a materialidade da consciência dos indivíduos, que começam a se autotransformar como capazes ou incapazes de seguir determinadas profissões ou carreiras.

A dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, presente desde sua formação, no período colonial, até os dias atuais, foi aprofundada pelo advento e hegemonia da ideologia neoliberal, a despeito de ter sido abolida, teoricamente, na Constituição Brasileira de 1988. As políticas públicas para educação baseadas nessa ideologia de mercado fortaleceram a precarização da escola pública e a mercantilização da educação.

Nesse sentido, os estudantes entrevistados apontaram para uma diferença significativa entre a escola pública e a escola privada, diferenças estas relacionadas, principalmente, ao preparo para o vestibular. Segundo os estudantes, enquanto a escola privada segue o programa

do vestibular no planejamento de seus conteúdos, a escola pública não incentiva nem prepara seus alunos para esse concurso.

As explicações para essas diferenças baseiam-se, principalmente, na mercantilização da educação que retira desta o caráter de direito social e a transforma em mercadoria, em produto a ser consumido. Nessa perspectiva, a escola pública passa a ser desvalorizada política e socialmente e a escola privada torna-se uma empresa nos moldes das demais empresas capitalistas, necessitando, portanto, demonstrar resultados, produtividade, que, no caso das empresas educacionais, relaciona-se ao número de alunos aprovados no vestibular.

A função do ensino médio privado fica resumida, então, a uma função propedêutica, que é a de preparar o aluno para entrar na universidade. No entanto, mesmo a função propedêutica sofre um reducionismo ao referir-se apenas ao preparo para o vestibular, e não à formação de uma consciência de estudante universitário. Detendo-se nesse objetivo, a escola privada influencia na decisão de seus alunos em prestar o vestibular, contribuindo para a visão de universidade enquanto um caminho natural após o término da escola. A escola pública, todavia, ao não focar o tema de entrada na universidade como um de seus propósitos, constrói em seus alunos uma representação de universidade enquanto um sonho de difícil realização ou, ainda, enquanto lugar do qual eles não devem fazer parte.

Para os alunos entrevistados, a culpa das diferenças de qualidade entre as esferas públicas e privadas referem-se, principalmente, à atuação do professor da escola pública, seja pelo seu descomprometimento com os alunos, seja pelo descaso dispensado a ele pelo Estado.

A atuação do professor em sala de aula, no entanto, não pode ser dissociada de suas condições materiais. A precarização do trabalho e da formação docente, feita, muitas vezes, em cursos aligeirados e a hegemonia da ideologia de mercado, que trata a escola pública como “coisa de ninguém”, atinge a materialidade da consciência dos professores e alunos, que passam a não acreditar nos trabalhos executados nessa instituição.

Diante dessa interpretação da realidade, qual seja, a de que a escola pública é “incapaz”, por razões “congenitas”, de preparar para o vestibular, a aprovação no vestibular e a conseqüente entrada na universidade de alunos procedentes da rede pública demandam uma explicação. Nas entrevistas, essa explicação foi fornecida pelos alunos com base na exaltação do esforço individual para a superação de obstáculos, que, dessa forma, substituíram o discurso inicial de revolta em relação às diferenças de qualidade entre a escola pública e a escola privada por um discurso que transforma a desigualdade do sistema de ensino, proveniente da desigualdade social, em diferenças individuais, dividindo a sociedade entre indivíduos perseverantes e acomodados.

A superação das desigualdades por meio do esforço individual, que mascara a desigualdade de uma sociedade dividida em classes, é, ainda, suplantada pela alegria de estar na universidade. A euforia dos estudantes, mesmo daqueles que não conseguiram entrar no curso com o qual sonharam, evidenciam o estatuto social privilegiado que a universidade goza na sociedade.

Esse estatuto, segundo os entrevistados, é repassado para os sujeitos que fazem parte da instituição, de maneira que, tornando-se estudante universitário, esses alunos passaram a ser mais respeitados e cobrados pela sociedade, que passou a vê-los como pessoas detentoras de um poder simbólico maior. Vale ressaltar, entretanto, que, de acordo com os estudantes entrevistados, essa visão varia de acordo com as classes sociais, sendo mais intensa entre as classes populares.

Ter um diploma universitário, portanto, representa ter um saber certificado, embora não necessariamente utilizado, já que nem todos os alunos entrevistados pretendem seguir a profissão de professor. Representa, ainda, para os estudantes mais pobres, a possibilidade de entrada num mundo, até então, interdito para eles.

Para os alunos que não pretendem ser professores, o diploma constitui-se como um bem posicional, sem uma finalidade imediata, que não seja a distinção do portador em relação à grande parcela da população que não o possui. Já para aqueles que pretendem seguir a profissão, o diploma representa a posse de um capital cultural institucionalizado, embora, diante da flexibilização do trabalho, precise constantemente ser “reciclado”, aprofundado por outros cursos, como os de pós-graduação, por exemplo.

Contudo, ser aluno universitário apresenta dificuldades para os alunos recém-ingressos, visto que, no geral, nem a escola pública, nem a escola privada preparam o aluno para vida na universidade, que requer uma postura acadêmica mais autônoma do que a que se tem na escola. A autonomia está relacionada principalmente às tomadas de decisões, referente não só ao cotidiano da universidade, mas também às perspectivas profissionais, já que, para os alunos entrevistados, a universidade é a escola do trabalho e da vida.

O desconhecimento da lógica de funcionamento da universidade, agravada por uma propagada cultura individualista nessa instituição, assusta os alunos recém-ingressos, que se sentem inseguros em relação, principalmente, à decisão de que curso fazer, de como agir diante dos professores, de como saber quais são as informações necessárias a uma conduta competente na universidade e, ainda, de como conseguir essas informações.

A decisão do curso universitário, que nem sempre está relacionada à decisão de que carreira seguir, é forjada a partir de condicionantes sociais, como a classe social e o capital cultural dos alunos, e das representações que a sociedade faz de certos cursos. Nesse sentido, fazer Pedagogia e não querer ser professor vincula-se à precariedade material da profissão docente e da conseqüente queda na imagem social do professor. Dentre aqueles que fazem o curso e pretendem seguir a profissão, encontram-se alunos que não recebem apoio da família e dos amigos, o que comprova a representação negativa da profissão.

A autonomia frente ao professor apresentou compreensões diferentes entre os alunos oriundos de escola pública e os procedentes da rede privada. Para os primeiros, os professores da universidade, quando comparados aos seus professores da escola, são mais exigentes, no entanto, são mais atenciosos e preocupados com os alunos. A própria exigência do professor aparece para esses alunos como um sinal de compromisso e atenção.

Já para os alunos procedentes da escola privada, os professores da universidade, quando comparados aos seus professores na escola, são despreocupados e não se importam com os alunos. Essa oposição na compreensão do relacionamento com o professor, no caso dos alunos que estudaram em escola privada, pode ser explicada pelo nível da vigilância efetuada pelo professor na escola, isto é, enquanto na escola os alunos eram fiscalizados quanto à realização de atividades, aos estudos, à presença na escola, na universidade, ele é exortado a desenvolver autonomia e controlar sua vida acadêmica.

Porém, a maior dificuldade expressa pelos alunos entrevistados foi a busca por informações na universidade. A falta de informação, segundo os alunos, liga-se, por um lado, à escassez de funcionários na universidade, originada a partir da priorização da esfera privada na educação, que penalizou as instituições públicas, o que faz com que eles tenham que resolver sozinhos coisas que nem mesmo compreendem, como a realização da matrícula, por exemplo.

Por outro lado, refere-se a um descaso da instituição para com os alunos, visto que a universidade disponibiliza as informações através de códigos, números, ainda incompreensíveis para eles e que não sinaliza suficientemente o campus, de forma tal que se torna difícil saber onde fica o departamento, a coordenação, a secretaria, as salas de aula e assim por diante.

Ainda nas primeiras semanas na universidade, os alunos começam a se adaptar à sua lógica de funcionamento e passam a se sentir membros da nova comunidade. É necessário, no

entanto, que essa adaptação e o desenvolvimento da autonomia, não ofusque as dificuldades sentidas pelo aluno recém-ingresso, nem tampouco naturalize problemas que devem ser resolvidos na universidade e na escola pública.

Educação pública, gratuita e de qualidade é um direito de todos e um dever do Estado e as instituições públicas que as oferecem devem servir à sociedade, e não o contrário. Seu funcionamento se dá a partir de práticas sociais e de políticas para a educação que devem ser sempre questionadas e superadas.

Para início de novas conversas...

O presente trabalho, dentro de suas limitações, apresentou questões que não puderam ser discutidas e respondidas em seu escopo, mas que apontam para a realização de novos trabalhos.

Uma dessas questões, que se insinuou nas falas e análises das entrevistas, é uma possível naturalização da interdição à universidade entre os alunos de escola pública. Em outras palavras, por que os alunos de escola pública nem tentam fazer vestibular? Quais são as práticas e os discursos que circulam na rede pública e que interdita o sonho desses alunos? Essas questões, para serem respondidas, precisam das vozes desses alunos.

Outro indicativo de estudo refere-se à contradição presente no fato de existirem alunos que fazem o curso de Pedagogia e não querem exercer a profissão de professore. O que representa ser professor para os alunos que se enquadram nessa situação? O que representa a universidade e a licenciatura, enquanto formadora de docentes, para esses alunos? Mais uma vez, seria necessário ouvir as pessoas envolvidas nessas questões, para, a partir daí, buscar possíveis respostas.

Referências

ALMEIDA, Maria Doninha de. Prefácio. In. CABRAL NETO, Antônio. **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In. SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social – o mercado como uma estratégia de classe. In. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.196-227.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In. SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 63-118.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradutores Mateus S. Soares Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Escritos de educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares? In. CUNHA, Luiz Antônio (coordenador). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986, p.95-108.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de; et all. Educação: de direito de cidadania a mercadoria (editorial). In.**Educação e sociedade**. Campinas, vol 24, n.84, p. 727-732, setembro de 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino privado ou público: eis a (falsa) questão. In. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, vol 5, n 17, p.423-452, out/dez de 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMPERVE. Disponível em www.comperve.ufrn.br. Acesso em 06 de junho de 2005.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Instituição, educação e autonomia na obra de Cornélius Castoriadis**. Brasília: Plano, 2004.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.43-75.

_____. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? In. ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (organizadoras). **O público e o privado na educação** – interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Le métier d'étudiant** – l'entrée dans la vie universitaire. Paris: Puf, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. Limites da escola particular na democratização do ensino. In. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986, p.119-130.

_____. **A universidade temporã** – o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil. In. **Caderno Cedes**. Campinas, n.25, p. 45-62, 1991.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.137-168.

DIAS, Fernanda Carolina. **Escolha profissional: será que somos completamente livres para fazermos esta escolha?** 29 de agosto de 2005. Disponível em www.liop.ufsc.br/informe-se. Acesso em 30 de agosto de 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de & CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In. **Políticas e gestão da educação superior**. São Paulo: Alternativa, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder – análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRN, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p 77-108.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GEERTZ, Clifford. **O saber local – novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 228-252.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien Comprehensif**. Paris: Nathan, 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do *professor sobrando*. In. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro de 1999.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa – o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In. GENTILI, Pablo (org). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Seguir uma regra. **Cadernos de estudos lingüísticos**, vol 10, p.87-95, 1986.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social - crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In. **Educação e Sociedade**, vol 25, n. 89, p.1127-1144, set/dez de 2004.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e hegemonia** – as condições de produção da educação. São Paulo: Cortez, 1981.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. O “estado mínimo” e a educação. In. **Caderno Cedes**. Campinas, n.25, p. 89 - 100, 1991.

RIO GRANDE DO NORTE. Disponível em www.rn.gov.br. Acesso em 06 de junho de 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença** – o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. “O novo ensino médio agora é para a vida”: neoliberalismo, racionalidade instrumental e a relação trabalho-educação na reforma do ensino secundário. In. **Trabalho & Crítica**. Florianópolis: n.3, p. 217-233, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI** – para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Larissa Medeiros Marino dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em estudo**, janeiro/abril, 2005, vol.10, nº1, p.57-66.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In. MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (organizadoras). **Universidade** – políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p.33-52.

SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista compreensiva**. Natal, 2004 (texto digitado).

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TEIXEIRA, Robespierre Martins. Escola privada: um espaço democrático? In. CUNHA, Luiz Antônio (coordenador). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986, p.109-118.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 109-136.

TRAGTENBERG, Maurício. Prefácio. In. PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e hegemonia** – as condições de produção da educação. São Paulo: Cortez, 1981, p.7-10.

UNIVERSIA. Disponível em www.universia.com.br. Acesso em 01 de setembro de 2005.

WEBER, Silke. O público, o privado e a qualidade da educação pública. In. **Caderno Cedes**. Campinas, n.25, p. 27-44, 1991.

WIKIPEDIA. Disponível em <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 09 de agosto de 2005.

Anexos

Plano Evolutivo 1

Parte 1

1. A identidade do aluno universitário
 - 1.1 a universidade
 - 1.2 o aluno universitário
 - 1.2.1 autonomia
 - 1.2.2 status
 - 1.2.3 cobrança

Parte 2

1. O público, o privado e a entrada na universidade
 - 1.1 a escola pública
 - 1.2 a escola privada
 - 1.3 Relações
 - 1.4 Mérito pessoal

Plano Evolutivo 2

Parte 1

1. Relações com a instituição
2. Relações com a sociedade

Parte 2

1. Representação do público e do privado
2. autonomia
3. status
4. cobrança
5. mérito pessoal

Plano Evolutivo 3

A entrada na universidade

(PARTE 1)

1. Relações com a escola
 - 1.1 a escola pública
 - 1.1.1 representação da escola pública – *a casa da mãe Joana*
 - 1.2 a escola privada
 - 1.2.1 representação da escola privada – *a segunda casa*
 - 1.3 o mérito pessoal
 - 1.3.1 contradições
 - 1.3.2 ideologia neo-liberal
 - 1.3.3 despolitização
 - 1.3.4 a escola coadjuvante

(PARTE 2)

2. Relações com a sociedade
 - 2.1 status
 - 2.2 cobranças

(PARTE 3)

3. Relações com a universidade
 - 3.1 autonomia
 - 3.1.1 sonho de liberdade – *orgulho*
 - 3.1.2 medo da liberdade - *nostalgia*

Plano Evolutivo 4

Parte 1 – De onde vim

1. A segunda casa
 - 1.1 O amigo
2. Público: o nome já está dizendo
 - 2.1 O estranho

Parte 2 – Onde estou

1. Uma coisa pessoal
2. Liberdade ou descaso
3. Privilégios e cobranças

Plano Evolutivo 5

1ª parte – Saberes e experiências

1. De onde vim – o novo aluno universitário e a relação com a escola de origem

1.1 A escola privada: *uma segunda casa*

1.1.1 O professor: *um amigo*

1.2 A escola pública: *o nome já está dizendo*

1.2.1 O professor: *um estranho*

2ª parte – O saber universitário

2. Onde estou – o novo aluno universitário e a relação com a universidade

2.1 Uma coisa pessoal: de quem é o mérito?

2.2 Privilégios e cobranças

2.3 Autonomia

2.3.1 Sonho de liberdade: orgulho

2.3.2 Medo de liberdade: nostalgia

Plano Evolutivo 6

1ª parte – Saberes e experiências

3. De onde vim – o novo aluno universitário e a relação com a escola de origem

3.1 O público e o privado: *o nome já está dizendo*

3.1.1 A escola: *uma segunda casa?*

3.1.2 O professor: *um amigo?*

2ª parte – O saber universitário

4. Onde estou – o novo aluno universitário e a relação com a universidade

4.1 Uma coisa pessoal: de quem é o mérito?

4.2 Privilégios e cobranças

4.3 Autonomia

4.3.1 Liberdade: orgulho e nostalgia

Plano Evolutivo 7

1ª parte – Saberes e experiências

5. *De onde vim* – o novo aluno universitário e a relação com a escola de origem

5.1 *Pagar ou não pagar?: Ideologia neoliberal e educação*

5.1.1 *Tudo que é público, já está dizendo...: imagens dicotômicas entre o público e o privado*

5.2 Ser aluno universitário: direito ou privilégio?

5.2.1 O papel do professor

5.2.2 O Vestibular

2ª parte – O saber universitário

6. Onde estou – o novo aluno universitário e a relação com a universidade

6.1 Uma coisa pessoal: de quem é o mérito?

6.2 Privilégios e cobranças

6.3 Autonomia

2.4 Liberdade: orgulho e nostalgia

Plano Evolutivo 8

1ª parte – Saberes e experiências

7. *De onde vim* – o novo aluno universitário e a relação com a escola de origem

7.1 *Pagar ou não pagar?*: Ideologia neoliberal e educação

7.2 *Tudo que é público, já está dizendo...*: Imagens dicotômicas entre o público e o privado

7.2.1 O Vestibular

7.2.2 O papel do professor

7.3 Ser aluno universitário: direito ou privilégio?

2ª parte – O saber universitário

8. Onde estou – o novo aluno universitário e a relação com a universidade

8.1 Uma coisa pessoal: de quem é o mérito?

8.2 Privilégios e cobranças

8.3 Autonomia

8.4 Liberdade: orgulho e nostalgia

Plano Evolutivo 9

1ª parte – Saberes e experiências escolares

9. *De onde vim* – o novo aluno universitário e a relação com a escola de origem

1.1 O público e o privado na perspectiva dos estudantes

1.2 Ideologia neoliberal e Educação

1.2.1 Hegemonia neoliberal

1.2.2 Neoliberalismo e Educação

1.3 Escola, entrada na universidade e neoliberalismo

2ª parte – O saber universitário

2 Onde estou – o novo aluno universitário e a relação com a universidade

2.2 Uma coisa pessoal: de quem é o mérito?

2.3 Privilégios e cobranças

2.4 Autonomia

2.4 Liberdade: orgulho e nostalgia

Plano Evolutivo 10

1ª parte – Saberes e experiências esclares

1. De onde vim

1.1 O nome público já diz tudo

1.2 A escola pública não tem uma visão para a universidade

1.3 Na escola pública, os professores dão aula quando querem

2ª parte – O Saber universitário

2. Onde estou

2.1 Escola não faz o aluno, quem faz é o próprio aluno

2.1.1 A universidade é para poucos

2.2 Na universidade, cada um vai buscar o seu

2.2.1 Os professores não são de dizer 'faça isso' ou 'faça aquilo'

2.2.2 O pior da universidade é a questão da informação

Plano Evolutivo 11

1ª parte – Saberes e experiências escolares

1. De onde vim

1.1 O nome público já diz tudo

1.2 A escola pública não tem uma visão para a universidade

1.3 Na escola pública, os professores dão aula quando querem

2ª parte – O Saber universitário

2. Onde estou

2.1 Escola não faz o aluno, quem faz é o próprio aluno

2.1.1 A universidade é para poucos

2.2 Na universidade, cada um vai buscar o seu

2.2.1 Fiz Pedagogia por prazer

2.2.2 Os professores não são de dizer 'faça isso' ou 'faça aquilo'

2.2.3 O pior da universidade é a questão da informação