

Maria Gabriela Parenti Bicalho

**ENSINO SUPERIOR
PRIVADO, RELAÇÃO COM O
SABER E RECONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

2004

Maria Gabriela Parenti Bicalho

**ENSINO SUPERIOR
PRIVADO, RELAÇÃO COM O
SABER E RECONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Professora Lucília Regina de Souza Machado

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
2004

AGRADECIMENTOS

Na conclusão de um trabalho, reconhecemos a presença de pessoas especiais, com as quais aprendemos e compartilhamos. Com minha orientadora, a professora Lucília Regina de Souza Machado, isso vem acontecendo há muitos anos, pois acompanho sua trajetória e reflito sobre sua produção teórica desde que comecei a freqüentar a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, participando do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação - NETE. Durante o período de orientação, quando aprofundamos essa relação, vivemos divergências, conflitos e encontros. Continuo admirando sua capacidade intelectual, sua postura ética e sua atitude interessada. Tenho muito que lhe agradecer.

Alguns espaços são especialmente importantes em nossa trajetória acadêmica. Na Faculdade de Educação da UFMG, cursei disciplinas isoladas do curso de Pedagogia, participei e trabalhei no NETE, cursei o mestrado, realizei monitorias de pós-graduação e participei de vários cursos e seminários. Muito do que li, ouvi e vivenciei nessa faculdade foi fundamental para o desenvolvimento de um processo intelectual que se expressa neste trabalho. Além disso, estabeleci laços pessoais de admiração e amizade, alguns especiais. Sou grata, portanto, a esse espaço de aprendizagem e crescimento. No tocante ao curso de doutorado, registro minha especial gratidão às funcionárias e aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, pela eficiência e simpatia reconfortantes.

Tive o privilégio de fazer o doutorado-sanduíche na França, sem o qual não teria conseguido realizar alguns avanços em minha capacidade de reflexão sobre o objeto de estudo desta tese. Agradeço, portanto, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa e também pela estrutura de apoio e informação ao estudante bolsista no exterior. Durante os dez meses vividos em Paris, acompanhei o trabalho do Laboratório de Pesquisa *Travail et Mobilités*, da Universidade Paris X, e gostaria de expressar minha gratidão à equipe de pesquisadores pela acolhida e pelas chances de crescimento teórico. Participei igualmente de alguns dos seminários da Equipe *Éducation, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL), da Universidade Paris 8, e tive a chance de discutir o objeto da tese com o professor Bernard Charlot. Essas atividades propiciaram encaminhamentos teóricos importantes.

Meu desenvolvimento como pesquisadora, de cujos limites e avanços este trabalho é testemunha, é inseparável de minha atividade profissional. Agradeço portanto aos professores, funcionários e alunos da Universidade Vale do Rio Doce, por termos vivido juntos experiências que foram fundamentais para as reflexões desta tese. Além disso, as amizades que ali construí fazem minha vida muito melhor.

Enfim, existem gratidões que não conseguimos expressar em agradecimentos formais. Pessoas para as quais o que dizemos (ou não dizemos) não se escreve em teses. Mesmo assim, aproveito a oportunidade para registrar que, ao concluir este trabalho, não posso deixar de pensar na vida aprendida com meus pais, minhas irmãs e meus sobrinhos e na vida compartilhada com o Paulo. Penso também na vida nova...

*Grande admiração me causam os navios
e a letra de certas pessoas esforço por imitar.*

*Dos meus, só eu conheço o mar.
Conto e reconto, eles dizem 'anh'.*

(Do poema Desenredo, de Adélia Prado)

Resumo

O objeto desta tese é a relação com o saber de estudantes de cursos voltados para a formação docente do ensino superior privado comunitário, no contexto do fenômeno migratório característico do município de Governador Valadares – MG. Os eixos teóricos propostos para análise desse objeto são a noção de identidade, a noção de relação com o saber, a noção de migração e o ensino superior privado. Os eixos empíricos através dos quais são apresentados os dados coletados são a relação com a universidade, a relação com a emigração e a posição social subjetiva. A análise dos dados inclui, como pressuposto metodológico, a compreensão das relações estabelecidas entre a pesquisadora e o objeto e os sujeitos de pesquisa. Conclui-se que a relação com o saber dos estudantes do ensino superior privado comunitário do município de Governador Valadares estabelece-se através de um processo de conquista de um espaço não tradicionalmente ocupado pelas pessoas de sua classe social, ainda que valorizado pela família. Na universidade é exigida uma forma de relação com o saber – a relação acadêmica – que difere da forma de relação com o saber que eles utilizam em sua atividade profissional. A construção dessa nova forma de relação com o saber passa pela aquisição da linguagem acadêmica e do domínio das atividades ligadas à produção científica e depende do estabelecimento, na universidade, da relação com o saber-objeto. Nesse processo, é importante a trajetória escolar anterior do estudante e o contexto da universidade na qual estuda.

Résumé

Cette thèse porte sur le rapport au savoir des étudiants des carrières de formation d'enseignants, d'une université privée, dans le contexte de migration qui caractérise la ville de Governador Valadares – MG. Les axes théoriques proposés pour l'analyse de ce sujet sont la notion d'identité, la notion de rapport au savoir, la notion de migration et l'enseignement universitaire privé au Brésil. Les axes empiriques qui organisent les résultats du travail de terrain sont le rapport à l'université, le rapport à l'émigration et la position sociale subjective. L'analyse des données de recherche tient en compte, comme un choix méthodologique, de la compréhension des rapports établis entre l'enquêteur et les enquêtés. Le rapport au savoir des étudiants de l'université privée de la ville de Governador Valadares est présenté comme un processus de conquête d'un territoire qui n'est pas usuellement occupé par les membres de leur classe sociale, malgré il soit valorisée par la famille. L'université demande une forme de rapport au savoir – le rapport académique – qui est différent du rapport demandé par le milieu professionnel. La construction de cette nouvelle forme de rapport au savoir exige l'acquisition du langage académique et le domaine des activités liées à la production scientifique et est dépendant du établissement, à l'université, du rapport au savoir-objet. Dans ce processus, la trajectoire scolaire antérieure et le contexte de l'université sont importants.

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	10
<u>CAPÍTULO 1: O PROCESSO DA PESQUISA</u>	12
<u>Questões da pesquisa/questões da docência: assumindo os nexos da prática</u>	12
<u>Reflexão sobre a realização da pesquisa de campo</u>	14
<u>Relações teoria-prática e sujeito-objeto na pesquisa</u>	17
<u>O campo de pesquisa</u>	24
<u>A Univale</u>	24
<u>O município de Governador Valadares e a questão da migração</u>	27
<u>Conclusões: A pesquisa e seu contexto</u>	34
<u>CAPÍTULO 2: EIXOS TEÓRICOS</u>	36
<u>EIXO I: Sujeito, identidade e relação com o saber</u>	36
<u>O sujeito da relação com o saber na teoria de Bernard Charlot</u>	37
<u>A abordagem do sujeito no materialismo histórico-dialético.</u>	41
<u>Questionamento à noção de identidade: Bernard Lahire e a teoria das disposições</u>	57
<u>Conclusões: Identidade na docência e na pesquisa</u>	66
<u>EIXO II: Relação com o saber</u>	67
<u>A teoria da relação com o saber de Bernard Charlot</u>	67
<u>Conclusões: Relação com o saber na docência e na pesquisa</u>	86
<u>EIXO III: Ensino superior</u>	87
<u>O ensino superior como campo de pesquisa</u>	87
<u>A discussão público/privado no ensino superior brasileiro</u>	99
<u>Ensino superior privado comunitário</u>	111
<u>Conclusões: Reflexões sobre identidade e relação com o saber na universidade privada comunitária no interior</u>	114
<u>EIXO IV: Migração</u>	115

<u>A condição de migrante como chave de compreensão da condição do estudante das classes populares na universidade</u>	115
<u>Crítica à condição de migrante como chave de compreensão da condição do estudante das classes populares na universidade</u>	120
<u>Conclusões: educação e pesquisa como atos de migração</u>	121
<u>CAPÍTULO 3: EIXOS EMPÍRICOS</u>	122
<u>EIXO I: A produção científica como campo de análise da relação com o saber na universidade</u>	122
<u>EIXO II: Os sujeitos da pesquisa</u>	126
<u>EIXO III: A relação dos sujeitos de pesquisa com a universidade</u>	130
<u>EIXO IV: A relação dos sujeitos de pesquisa com a migração</u>	164
<u>EIXO V: A posição social subjetiva: na trajetória escolar, a atividade sobre a condição social</u>	168
<u>CONCLUSÕES: Relação com o saber e reconstrução identitária de estudantes de universidades privadas localizadas no interior</u>	175
<u>CONCLUSÃO: IDENTIDADE, RELAÇÃO COM O SABER E MIGRAÇÃO NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.</u>	183
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	188

APRESENTAÇÃO

O objeto desta tese é a relação com o saber de estudantes de cursos de Licenciatura do ensino superior privado comunitário do município de Governador Valadares/MG (Universidade Vale do Rio Doce/Univale, na qual sou professora), no contexto do fenômeno migratório característico deste município. No verso “*dos meus, só eu conheço o mar*”, do poema *Desenredo*, de Adélia Prado, encontramos uma boa expressão daquilo que concluímos a respeito deste objeto, com o trabalho desta tese. A experiência da universidade para os estudantes dos cursos de Licenciatura da Univale, em sua maioria oriundos de famílias das camadas populares, é uma viagem que nenhum ou poucos de seus familiares realizaram. Viagem porque os leva a um lugar desconhecido – que fazia parte de seu horizonte, de seus sonhos, mas que lhes era ainda estranho. Por isso, tal experiência está ligada também a um processo de reconstrução identitária, à medida que os leva a redefinirem a compreensão que possuem de si mesmos e de seu lugar no mundo.

A relação com o saber desses estudantes, que influenciou a decisão de buscar o ensino superior, é reconstruída nas experiências vivenciadas por eles na universidade. Por isso foi necessário compreender essa universidade e, com ela, o ensino superior privado comunitário do interior. O fato de residirem na região de Governador Valadares coloca esses estudantes em contato com o importante fenômeno migratório que caracteriza este município. Os sujeitos da pesquisa convivem com essa realidade, vindo partir, há décadas, conhecidos, amigos e parentes em busca de oportunidades de ocupação e renda, sobretudo nos Estados Unidos. Também esse fenômeno foi abordado para a compreensão do objeto de pesquisa.

Assim, as categorias *relação com o saber, identidade, ensino superior e migração* são as bases do corpo teórico construído nesta tese para compreender o objeto de pesquisa. Esses eixos teóricos constituem o segundo

capítulo da tese. O esforço empírico empreendido no mesmo sentido foi organizado em torno das categorias *relação com a universidade*, *relação com a migração* e *posição social subjetiva e trajetória escolar*, compondo o terceiro capítulo da tese. A conclusão é a tentativa de reunir os elementos de todas essas categorias e discutir, teórica e empiricamente, a relação com o saber de estudantes de cursos de Licenciatura do ensino superior privado comunitário do município de Governador Valadares/MG (Universidade Vale do Rio Doce-Univale), no contexto do fenômeno migratório característico do município. No primeiro capítulo, apresentamos e problematizamos todo o processo de pesquisa.

CAPÍTULO 1: O PROCESSO DA PESQUISA

Questões da pesquisa/questões da docência: assumindo os nexos da prática

Esta tese é resultado e reflexo de minha própria relação com o saber. Faz parte de um processo de reconstrução constante dessa relação, ao longo de minha história, que me leva a desejar compreender a relação com o saber de outras pessoas. De quem? De minhas alunas e de meus alunos. É, assim, uma tese escrita por uma professora. Sobre o quê? Sobre a maneira pela qual as alunas e alunos de uma determinada universidade relacionam-se com o saber na universidade, saber que se organiza em torno das normas e das contradições da produção científica. É, assim, também, uma tese escrita por uma estudante de doutorado envolvida por essas mesmas regras e contradições.

Esta tese é escrita do *interior*. De uma cidade que não é a capital, sobre estudantes de uma universidade que não é a Federal. Parte dela foi gestada no *exterior*, durante o “doutorado-sanduíche” na França. Além disso, eu também sou uma migrante nesta cidade e nesta universidade, uma vez que nasci e me formei no *centro*. A tese está, portanto, permeada pela noção de migração, noção que se tornou chave para compreender a relação dos alunos com o saber universitário – adquirir esse saber também significa migrar.

A noção principal do problema de pesquisa é a relação com o saber, como proposta por Bernard Charlot (1997, 1999, 2001, 2003). O processo de construção da tese é o mesmo processo através do qual me construo como pesquisadora e como professora. A atividade docente no ensino superior é, assim, partida e chegada, e a tese uma parte da viagem, que passo a narrar.

O contato com a teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot deu-se no início do curso de doutorado, no ano de 2000, por sugestão de minha orientadora. É curioso, entretanto, perceber que eu já tratara dessa questão no mestrado, ao analisar os significados que trabalhadores da construção civil atribuíam à experiência escolar vivenciada em um curso de formação profissional. No memorial apresentado para a seleção do mestrado, afirmo que gostaria de compreender o que “move” os alunos, o que “alimenta” sua permanência e sua participação no curso. Através dos dados da pesquisa de campo, organizamos os significados atribuídos pelos alunos à experiência escolar em três dimensões: dimensão do conhecimento teórico, dimensão pessoal, dimensão social. Ressalto, na dissertação, o caráter ativo da postura desses trabalhadores no curso e constato que a maneira como eles lidam com sua profissão é marcada pelo sentimento de orgulho e pela consciência da posse de um saber, apesar das inúmeras dificuldades objetivas enfrentadas por eles em seu cotidiano de trabalhadores da construção civil. (PARENTI, 1999).

Além da temática central da relação com o saber, também a origem da questão de pesquisa do doutorado é uma repetição do que ocorreu no mestrado. O curso no qual realizei a pesquisa de campo foi o curso de Encarregado Geral de Obras do CIPMOI (Curso Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial), um projeto de Extensão Universitária da UFMG no qual havia atuado, até o início do curso de mestrado, como monitora da disciplina Comunicação e Estudos Sociais. A relação pesquisadora-professora também já estava presente, portanto.

Realizei a seleção para o doutorado imediatamente após o término do mestrado e intencionava prosseguir os estudos no campo da educação dos trabalhadores da construção civil. Entretanto, a mudança para o município de Governador Valadares, o início da atividade docente na Universidade Vale do Rio Doce e as questões com as quais me deparei levaram-me a deslocar o tema da pesquisa para o estudante do ensino superior. Novamente, portanto,

como no mestrado, foram as questões da prática, particularmente as dificuldades para o desenvolvimento da docência, que orientaram a pesquisa. Mas a questão central permanecia a mesma: tanto em relação aos alunos do CIPMOI quanto aos da Univale, o que me interessava era a ligação com a escola, a reação de adesão ou recusa das atividades, a atitude frente aos professores (a mim), os sentidos e significados atribuídos à escola, ou seja, a relação com o saber. Outro ponto em comum é que se trata de adultos, em sua grande maioria trabalhadores. Os alunos do CIPMOI já possuíam experiência na área da construção civil, como pedreiros e encarregados. As alunas e os alunos da Univale, no caso dos cursos que compõem este estudo (cursos de Pedagogia e Licenciaturas, organizados na Faculdade de Ciências, Educação e Letras), são em sua grande maioria trabalhadores, muitos deles na área da educação, como professores ou em cargos técnicos, e construíram um saber nessa prática.

A graduação em Psicologia também pode ser analisada como um dos elementos que determinaram o direcionamento de meu interesse pela relação com o saber. Expressa-se aí a dinâmica dessa relação, construída ao longo de toda a história pessoal: ela influencia os rumos da trajetória escolar e é transformada pelas experiências vivenciadas nessa trajetória.

Reflexão sobre a realização da pesquisa de campo

Eu havia, portanto, no primeiro ano do curso de doutorado, mudado o foco da pesquisa para a relação com o saber de estudantes universitários e assumido a realização da pesquisa em meu próprio campo de trabalho. A investigação foi projetada com utilização da técnica de entrevista para a coleta dos dados. Inicialmente, o critério para seleção dos estudantes que seriam entrevistados foi a relação com a emigração para os Estados Unidos, fenômeno característico da região de Governador Valadares. Planejavamos entrevistar

estudantes que já haviam emigrado, que tencionavam fazê-lo, que o faziam freqüentemente (indo e vindo) e estudantes que declaravam não ter vontade de emigrar. Com esse critério de escolha, foram entrevistadas duas alunas do curso de Letras, uma que havia morado nos Estados Unidos e outra que declarara ter vontade de ir depois da graduação. Ambas haviam sido minhas alunas no ano anterior. A análise dessas duas entrevistas compôs o texto utilizado para o exame de qualificação.

Entretanto, as sessões de orientação e o exame de qualificação mostraram que esse (então considerado) primeiro contato com o campo não se mostrava adequado para o desenvolvimento da pesquisa. Depois do exame de qualificação, eu tinha o prazo de um mês para realizar as demais entrevistas (a previsão inicial era de quatorze), antes de viajar para o doutorado-sanduíche. Diante disso, tomei uma decisão que foi, a meu ver, o primeiro passo no sentido da relação pesquisadora/pesquisa/sujeitos da pesquisa assumida nesta tese. Percebi que a realização de entrevistas significativas seria facilitada pela escolha de estudantes que eu *desejava* entrevistar, que haviam marcado minha trajetória na Univale, cujas relações estabelecidas com a universidade, com o aprender, com o saber e comigo haviam me mobilizado. Estudantes que eu já havia observado nas situações de sala de aula. Passei, portanto, a levar em conta minha experiência docente como o primeiro contato com o campo de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com base na descrição da trajetória dos sujeitos, sobretudo a escolar. A questão da emigração, quando não surgiu naturalmente, foi inserida por mim. Diferentemente da previsão inicial, as entrevistas incluíram também a solicitação de comentários sobre situações vivenciadas ou características evidenciadas pelos estudantes, aspectos que eu havia observado como professora. Eu pedia que o entrevistado ou entrevistada comentasse determinado fato ocorrido na sala de aula, ou expunha uma impressão que tinha dele ou dela, esperando sua reação. Com isso, busquei explicitar (ou provocar) durante as entrevistas a relação

professora-aluno(a), trazendo situações que não haviam sido evocadas pelos sujeitos. Esse tipo de intervenção era realizado ao final da entrevista e geralmente significava o prolongamento da mesma, a retomada da fala por parte do entrevistado. Provoco, portanto, novas falas, confrontando o entrevistado com sua postura enquanto estudante, e me colocando, a partir do papel de professora, como mais uma referência para sua fala na entrevista.

Na análise das entrevistas, procuro seguir o mesmo caminho. Comento minhas próprias intervenções e procuro mostrar como elas foram guiadas pela relação com o saber construída em minha trajetória escolar e docente. Assumo que várias de minhas intervenções só têm sentido a partir de um referencial próprio: os sentidos que atribuo ao aprender, ao saber e à universidade, e da relação que estabeleci com aquele sujeito que estou entrevistando.

O processo de construção dessa postura metodológica foi permeado, portanto, por “decisões” das quais eu nem sempre estava completamente consciente, mas que foram exigidas pelo campo. Deixei-me guiar, em parte, por aquilo que ouvia da realidade quando tentava captá-la, aceitando as exigências de maior coerência que essa realidade fazia aos métodos e às categorias que empregava para investigá-la e explicá-la. Ao mesmo tempo, procurava aprofundar-me teoricamente nas reflexões da metodologia científica, tomada aqui em um sentido amplo, de reflexão epistemológica. Portanto, minha sensibilidade aos “reclames” do campo de pesquisa e a capacidade de enxergar as incongruências de minha atividade de investigação foram formadas no processo *dialético* da atividade científica, de relação entre teoria e prática no processo de pesquisa, o qual se estende a este momento, de escrita do texto. Discutirei a seguir esse processo.

Relações teoria-prática e sujeito-objeto na pesquisa

Uma das críticas mais comuns à concepção positivista de ciência e de pesquisa é a crença dessa corrente na neutralidade e objetividade científicas. Os manuais de metodologia apresentam-na como superada nas Ciências Sociais, substituída pelo reconhecimento da “identidade entre sujeito e objeto” e da “visão de mundo” do pesquisador em todo o processo de pesquisa (MINAYO, 1994, p.14); da necessidade de “integrar o conhecimento subjetivo (autoconhecimento) ao conhecimento objetivo” (PÁDUA, 2000, p.28); da “possibilidade de compreender a partir do envolvimento.” (GONSALVES, 2003, p.17). A presença dessas noções nos livros de Metodologia Científica reflete a incorporação das idéias de diferentes correntes críticas ao positivismo nas Ciências Sociais.

Entretanto, apesar do reconhecimento da impossibilidade da neutralidade da relação entre o pesquisador e o objeto e os sujeitos de pesquisa, essa relação raramente aparece nos relatórios de pesquisa. Mesmo as investigações com base fenomenológica ou crítica são descritas como se os únicos a se expressarem, a revelarem sua relação com o objeto de estudo, fossem os pesquisados.

Algumas exceções a essa postura mostram a fecundidade desse tipo de reflexão para a compreensão do processo e dos resultados de pesquisa. Vejamo-las a seguir.

Lae e Murard (1995) discutem pesquisas realizadas junto a camadas sociais desfavorecidas (*récits du malheur*). Ressaltam que entre o visto e o ouvido há o percebido, sendo importante assumir que o pesquisador apreende a

realidade com seu corpo e suas emoções. Ele está implicado com a pesquisa – na escolha do tema, na relação com os sujeitos e na maneira como interpreta os dados coletados.

Il est important de savoir par quoi on est fasciné ou commotionné. Puisque lorsque tu écris une histoire, tu joues quelque chose de toi-même, et bien que tu croies parler des sentiments éprouvés par un individu, c'est des tiens dont tu parles. (LAE e MURARD, 1995, p.160).

Esses aspectos do lugar a partir do qual fala o pesquisador, de sua percepção e de seus sentimentos, devem, segundo os autores, compor a análise dos dados.

Pinçon e Pinçon-Charlot (1997) realizaram suas pesquisas em meio bastante diferente – a alta burguesia parisiense, e também assumem que, como pesquisadores, são influenciados, em seu contato com o objeto e os sujeitos da pesquisa, por sensações e percepções, orientadas por seu pertencimento social. Discutem portanto suas reações, na posição de intelectuais de origem simples, frente à narrativa da vida requintada e opulenta dos entrevistados. Afirmam o objetivo de realizar uma socioanálise de si mesmos em situação de pesquisa, rompendo com o silêncio habitual sobre as condições práticas da investigação: realizar o trabalho de objetivação do pesquisador. Ressaltam que a relação social gerada pelas situações de observação e de entrevista interfere sobre os dados coletados.

La sociologie de la pratique sociologique ne saurait faire abstraction de l'origine sociale du sociologue, que celui-ci ait pour objet le monde ouvrier, les classes moyennes ou la grande bourgeoisie. Il est paradoxal que le silence sur cette origine, le cursus scolaire et les autres éléments de la biographie, en particulier professionnelle, soit habituel alors qu'il s'agit, selon les résultats les plus incontestables de la discipline elle-même, d'une dimension essentielle de la réflexion épistémologique. (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997, p.33) .

Assim, segundo os autores, objetivar a situação de entrevista significa considerar as relações possíveis entre entrevistador e entrevistado, atentar

para os problemas inseparavelmente práticos e teóricos colocados pela situação particular em que eles se encontram. A entrevista é sempre uma relação pessoal, próxima da confiança, e constitui o momento de mais forte imbricação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

L'entretien implique le chercheur dans une relation personnelle avec son 'objet' qui, tout à coup, redevient sujet. C'est l'objet de la recherche qui lui parle et, malgré tous les beaux discours sur l'objectivation, il est difficile de traiter cet objet-là comme une chose, même s'il s'agit bien d'un fait social. (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997, p.51-52).

Weber (s/d) apresenta a mesma preocupação: “je ne pouvais pas réfléchir sur l'univers sans réfléchir sur mon rapport à cet univers, et il aurait été malhonnête de ne pas restituer ma position – indissociable de mes observations.” (WEBER, s/d, p.138-139). O movimento de expor os elementos subjetivos constitui, na opinião da autora, uma preocupação com a objetividade.

Os relatos acima constituem exemplos de pesquisadores que analisam a si próprios enquanto elementos em relação com os objetos e com os sujeitos de pesquisa. Admitem que compreendem os dados que produzem em suas pesquisas a partir de sua origem e de seu lugar social, que possuem uma relação com as temáticas que estudam, que são mobilizados pelos sujeitos que escutam e observam.

A reflexão sobre a entrevista como técnica de pesquisa conduz a reflexões de caráter semelhante. Mata Machado (1991) discute a entrevista em Ciências Sociais a partir da tese de que “na construção do discurso provocado pela entrevista, os lugares dos quais os interagentes falam são importantes e indissociáveis de suas respectivas comunidades discursivas” (MATA MACHADO, 1991, p.4). Para ela, a produção discursiva do entrevistador e a do entrevistado estão articuladas à organização psíquica e ao lugar social dos mesmos.

A autora propõe a consideração do pesquisador como uma das variáveis da pesquisa e trata a interação pesquisador-pesquisado como formação e

manutenção “de um vínculo social que os constitui mutuamente como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente”. A constituição desse vínculo é “atravessada por desejos e fantasmas inconscientes” e inclui estratégias, negociações e contratos que deverão ser explicitados. (MATA MACHADO, 1991, p.5-6). A autora utiliza as noções de transferência e contra-transferência, papel dos protagonistas e lugar dos interatuantes, valendo-se das teorias da psicanálise, do interacionismo e da pragmática. As transferências dos entrevistados revelam “diante do pesquisador, as lógicas desenvolvidas ao longo de suas histórias de vida.” As contra-transferências dos pesquisadores “os levam a reagir, na situação de entrevista e de análise, em função de seus próprios desejos e fantasmas inconscientes.” (MATA MACHADO, 1991, p.7).

A autora analisa entrevistas realizadas por sua equipe de pesquisa com proprietários e posseiros em estudos de casos sobre favelas de Belo Horizonte, procurando determinar até que ponto os discursos provocados pelas entrevistas se articulam ao lugar de cada parceiro da interação e mostra a influência dos processos de transferência e contra-transferência no desenrolar das entrevistas. A leitura do trabalho de Mata Machado (1991) reforça nossa compreensão da importância da reflexão do pesquisador sobre suas motivações, seus sentimentos e sua atuação na pesquisa.

Charlot (2001) reconhece a presença da relação com o saber do pesquisador na interpretação dos dados de pesquisas que utilizam essa categoria:

Les bilans de savoir sont l'objet d'un travail de dépouillement, et donc inévitablement d'interprétation. Pour que les réponses fassent sens, il faut les regrouper, les catégoriser, ce qui suppose que l'on fasse des choix – de sorte que la catégorisation est liée également au rapport au savoir du chercheur lui-même. (CHARLOT, 2001, p.9).

O autor aponta estratégias que podem minimizar, ou tornar mais consciente, essa interferência, como a análise de dois pesquisadores e a comparação da categorização elencada com a de outras pesquisas.

Assim, faz parte da análise dos dados desta pesquisa a análise de minha posição de pesquisadora: a escolha do tema, a escolha dos sujeitos, a decisão de pesquisar na universidade na qual sou professora, minha relação com os sujeitos da pesquisa (tomados enquanto grupo e enquanto indivíduos).

Podemos questionar, por exemplo, a decisão de realizar a entrevista com estudantes com os quais eu tinha um relacionamento anterior, estudantes que eu tinha, como professora, observado. Um dos argumentos contrários a essa decisão é o da influência da relação professora-aluno(a) sobre a relação entrevistadora-entrevistado(a). O argumento que defende a escolha realizada é o seguinte: a entrevista não é um discurso puro, porque o discurso do entrevistado é sempre um discurso *para* alguém. A um entrevistador desconhecido, o sujeito atribui características, pertencimentos e expectativas, e responde a eles; ou seja, o entrevistado sempre responde em função da maneira como percebe o entrevistador. Assim, podemos dizer que é um aspecto *objetivador* o conhecimento que o pesquisador possui acerca da maneira como o pesquisado o percebe. Certamente, seria ilusório pensar que eu tivesse total clareza a esse respeito pelo fato de ter vivido com os sujeitos da pesquisa a relação professora-aluno(a). A situação de entrevista coloca novas expectativas, pois o fato de conhecer o entrevistador não inibe a atribuição de novas características e expectativas, é uma nova relação que se estabelece. Acredito, entretanto, que pude compreender melhor as entrevistas a partir da relação que tinha tido com os entrevistados. A maior possibilidade de discutir essa relação, essa visão do outro, é um passo no sentido do diálogo e da compreensão do ponto de vista do sujeito. Em outras palavras, se eu realizasse a entrevista com estudantes com os quais não tinha uma história ou se não trouxesse à tona as observações provenientes da relação professora-aluno(a), a “interferência” ocorreria da mesma maneira (visto que o entrevistado ou a entrevistada organizaria seu discurso em função do que imaginasse que eu quisesse ouvir); mas eu não teria a possibilidade de explorar esse aspecto. É importante ressaltar que os estudantes escolhidos ocupavam posições distintas no repertório de minhas observações: escolhi

aqueles que julgava serem completamente não-engajados no processo, aqueles que se sobressaíam pelo grau de participação e adesão, os que não se sobressaíam em nenhum dos dois sentidos, além de estudantes cuja relação comigo havia sido marcante - por exemplo, por ter se transformado ao longo do desenvolvimento de uma disciplina. Outra ressalva necessária é a de que nenhum dos entrevistados era meu aluno na época de realização das entrevistas; assim, não havia a pressão objetiva relativa, por exemplo, à aprovação. É claro que todos estavam preocupados com a imagem que passariam de si mesmos para a ex-professora, mas não com a repercussão de suas respostas sobre uma avaliação disciplinar.

Podemos pensar então que somos movidos, na pesquisa, pelo desejo. Talvez devamos assumir, com Mosconi, que

si je m'interroge sur ce qui me meut en profondeur dans mes démarches de recherche depuis que je les ai (...) entreprises, je dirais que c'est avant tout le désir de comprendre ce qui m'est arrivé. (MOSCONI, 1994, p.5).

Ou, ainda, com Marx:

De bom grado abandonamos o manuscrito à crítica corrosiva dos ratos, tanto mais que tínhamos atingido o nosso fim principal, que era enxergar claramente as nossas idéias. (MARX, *apud* MACHADO, 1996, p.9).

O motivo da escolha do objeto de pesquisa foi o desejo de compreender minha situação de professora em uma universidade privada no interior do Estado, minha relação com os estudantes e com o saber. Escrever esta tese me permite enxergar melhor minha idéias. Mas que idéias? Busco, retrospectivamente, organizar os conflitos, os desejos, as expectativas que me levaram a constituir este objeto de pesquisa. Lembro-me das primeiras aulas, das primeiras impressões. Começando da estrutura física do *campus* e dos prédios, tudo era diferente. Os alunos eram diferentes de meus colegas de universidade e da estudante de graduação que eu havia sido. Mais velhos, mais numerosos na sala, trabalhadores. Não conseguia encontrar o mesmo clima de universidade que eu vivenciara estudando Psicologia na UFMG, no

período da manhã. Entretanto, encontrei outro clima, que é também o de uma universidade: a formação de amizades, o recurso do estudo em grupos, o intercâmbio de informações sobre o mercado de trabalho. A dinâmica das aulas era diferente. Percebi aos poucos que a leitura prévia de textos para cada aula era impossível para as alunas e alunos que trabalhavam durante dois horários do dia. A utilização da biblioteca e de outros espaços da universidade estava também limitada ao horário das aulas. A compra de livros era uma prática rara, sendo mais comum a fotocópia. Como fazer um curso de qualidade? O que era afinal o mais importante? O que eu deveria “ensinar”? O processo de adaptação e de construção de uma prática docente que me seja satisfatória tem se desenrolado ao longo do tempo. Alegro-me em constatar que tenho construído uma proposta pedagógica voltada para essa realidade, na qual os parâmetros da “universidade federal”, com base nos quais tive minha formação acadêmica, não foram abandonados, mas deixaram de ser moldes. A construção dessa prática pedagógica está imbricada na construção de uma prática política na universidade, refere-se ao desenvolvimento da capacidade de análise e posicionamento frente aos diferentes elementos de minha atuação profissional. Tratarei mais especificamente dessa questão adiante. Por agora, basta dizer que as idéias que precisei esclarecer com esta pesquisa dizem respeito ao questionamento do que é a universidade, o que é o conhecimento, o que é o saber e como eu e os alunos com os quais trabalho estamos na universidade e nos relacionamos com o conhecimento e com o saber.

A fim de contextualizar a pesquisa realizada e situar o leitor no contexto que originou esta tese, buscaremos, a seguir, apresentar o campo de pesquisa. No primeiro item, descreveremos e analisaremos alguns aspectos da Universidade Vale do Rio Doce. No segundo, focalizaremos o município de Governador Valadares e o fenômeno migratório que ali se desenvolve. Com isso buscamos fornecer elementos que permitam a compreensão dos dados de pesquisa.

O campo de pesquisa

A Univale

A Universidade Vale do Rio Doce – Univale é a principal instituição de ensino superior do município de Governador Valadares. Suas origens datam do ano de 1967, com a criação da mantenedora, a Fundação Percival Faquhar, entidade comunitária de direito privado. Instalou-se assim o Minas Instituto de Tecnologia, com os cursos de Engenharia Mecânica e Metalúrgica, em prédio cedido pela Companhia Vale do Rio Doce. Pretendia-se, de acordo com Espindola, “uma Escola de Engenharia totalmente integrada na comunidade, a qual asseguraria sua existência, contribuindo de maneira permanente para o desenvolvimento da região.” (ESPINDOLA, 1994, p.5).

No mesmo ano foram criados os cursos de Licenciatura Plena em Física, Química e Matemática, para a formação de professores de 1º e 2º graus. Dois anos depois foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI, com os cursos de Pedagogia, Letras e Ciências Sociais. A Faculdade de Odontologia foi instalada em 1975, atendendo à demanda por profissionais da área. A necessidade de formação de profissionais no setor de informática levou à implantação do curso superior de Tecnologia em Processamento de Dados, em 1988. Um ano depois, a partir de pesquisa de demanda, criou-se o curso de Psicologia. Até então, a instituição organizava-se como Faculdades Integradas Vale do Rio Doce. A Univale foi reconhecida em 31 de junho de 1992. Seguiram-se, nos primeiros anos da década de 90, já como universidade, a implantação dos cursos de Ciências Contábeis, Direito, Ciências Biológicas e Serviço Social.

A estrutura acadêmica da Univale envolvia, até o ano de 2001, a Escola Técnica - ETEIT, com cursos de Educação Profissional em nível básico, técnico e pós-médio profissionalizante. Na educação superior, os cursos

estavam distribuídos em três centros: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CECET), com os cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Ciências, Matemática, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Superior de Tecnólogo em Processamento de Dados e Química Industrial; Centro de Ciências Humanas (CENCIHUM), com os cursos de Ciências Sociais, Serviço Social, Comunicação Social, Letras, Pedagogia, Psicologia, Direito; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CENBIOS), com os cursos de Ciências Biológicas, Odontologia e Farmácia, e o Centro de Ciências Agrárias (CENAG), com o curso de Agronomia.

No ano de 2001 ocorreram mudanças importantes na universidade. Desde o ano anterior vinha sendo discutida a necessidade de mudanças profundas na instituição. Em 2000 houve uma greve dos professores, motivada por atrasos freqüentes dos pagamentos, cujas assembléias funcionaram como espaço para discussão de questões administrativas e acadêmicas que se colocavam como entraves para o desenvolvimento das atividades da universidade, sendo uma dessas questões a necessidade de substituição do reitor. Desde o início do ano, os professores doutores da instituição constituíram um grupo e passaram a alertar a comunidade universitária sobre os riscos do não-recredenciamento da universidade pelo Ministério da Educação, caso não houvesse mudanças. Essas mudanças começaram a ocorrer a partir do final do primeiro semestre de 2001, com substituição do reitor e ocupação de cargos importantes por professores até então “oposição”. Buscou-se uma reestruturação organizacional da instituição e traçou-se um plano de expansão, que prevê a criação de novos cursos, o aumento do número de alunos, o fortalecimento da pesquisa e da extensão, a melhoria da capacitação do corpo docente.

No segundo semestre de 2003, a universidade contava com 33 cursos de graduação distribuídos em oito faculdades: Faculdade de Artes, Comunicação e Turismo; Faculdade de Ciências, Educação e Letras; Faculdade de Ciências Agrárias; Faculdade de Ciências Humanas e Sociais; Faculdade de Ciências

da Saúde; Faculdade de Ciências Tecnológicas; Faculdade de Direito, Ciências Administrativas e Econômicas e Faculdade de Engenharia. Havia 5.795 alunos matriculados.

A minuta para elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (UNIVALE, 2003) reflete elementos importantes da realidade da instituição. Ao se analisar o ambiente externo e a área de atuação da universidade, constata-se a redução da capacidade de atrair estudantes de outros municípios e regiões, em função do crescimento da oferta de cursos superiores e de vagas na região. Assim, a instituição enfrenta a questão das vagas ociosas. Essa tendência de retração na capacidade de preenchimento das vagas é uma das características do contexto atual do ensino superior privado no Brasil, como veremos no segundo capítulo desta tese.

A Univale define-se a partir do reconhecimento de uma demanda regional, baseada na desigualdade socioeconômica que caracteriza a região do Rio Doce, assumindo o compromisso de contribuir ativamente na solução dos problemas, buscando no Ensino, na Pesquisa e na Extensão a promoção do desenvolvimento “assentado no princípio da sustentabilidade, da proteção do meio ambiente e da qualidade de vida da população”. (UNIVALE, 2003, p.18). Assume assim uma missão comunitária regional. A temática das universidades comunitárias será analisada no capítulo dois, mas podemos adiantar que a preocupação em diferenciar-se das universidades particulares, preocupadas com a produção do lucro, é uma das características desse ramo do ensino privado.

A partir de minha experiência como professora da universidade e moradora do município, é possível estabelecer algumas reflexões sobre o significado da denominação instituição comunitária no caso da Univale. As transformações sofridas pela instituição no ano de 2001, relatadas anteriormente, significaram uma alteração do grupo que ocupava cargos de direção na instituição, tanto no aspecto de seu posicionamento no quadro político do município quanto na

perspectiva acadêmica. Outra mudança importante acontecia no município: a vitória nas eleições municipais do candidato do Partido dos Trabalhadores. Desenhava-se assim, a meu ver, um quadro de expectativas positivas de mudanças na Univale, tanto no campo acadêmico (preocupação em atender às características de uma universidade) quanto no campo político (novas relações de poder, com aumento da participação de alunos, funcionários e professores). Atualmente, a universidade encontra-se ainda nesse processo de reestruturação. Busca-se definir o real significado de seu caráter comunitário, discutindo seu papel no município e na região, uma das mais pobres do Estado de Minas Gerais.

Como professora, com uma perspectiva distanciada daquela dos dirigentes, percebo que, de certa forma, estamos ainda distantes do estabelecimento de relações democráticas e participativas entre professores, dirigentes, alunos, funcionários e comunidade. Observo que a busca da eficiência administrativa tem levado à intensificação do ritmo de trabalho e ao aumento da burocracia. Entendo que ainda é necessário algum tempo para que possamos avaliar o que tem acontecido. O processo demonstra, entretanto, as dificuldades da construção desse caráter comunitário, a começar por sua definição.

Nosso objeto de pesquisa remete-nos ao questionamento da influência desse caráter comunitário (ou de sua ausência) na relação dos estudantes com o saber. Minha experiência como professora e os dados coletados nas entrevistas mostram que, para os estudantes, tal caráter ainda não se faz claro. O pagamento de mensalidades, que não estão abaixo daquelas cobradas pelas universidades que funcionam como empresas, e a precária comunicação entre a direção da fundação mantenedora e a reitoria, por um lado, e os alunos por outro, fazem com que os estudantes se sintam explorados. Uma instituição comunitária exige um tipo de relacionamento com os alunos ainda distante da realidade da Univale.

O município de Governador Valadares e a questão da migração

Julgamos necessário, para a contextualização desta pesquisa, apresentar em linhas gerais o município de Governador Valadares, sua história e, especificamente, o fenômeno migratório que o atinge.

Espindola (1994) mostra que, apesar da presença do homem branco nas proximidades litorâneas da região do Vale do Rio Doce desde o descobrimento do Brasil, a resistência das tribos indígenas locais dificultou o avanço da colonização em direção ao interior. Isso remete ao início do século XIX tal ocupação, “como consequência do declínio da mineração no século XVIII e do movimento centrífugo de dispersão da população concentrada nas regiões das minas de ouro e diamante durante o século passado”. (ESPINDOLA, 1994, p.8). Segundo o autor, o século XX marcou o início da atividade cafeeira, trazendo relativa prosperidade econômica, até a crise de 1929. Ele aponta o desenvolvimento de outras atividades, como a extração de madeira, de mica e pedras preciosas e semipreciosas, ciclos predatórios que tenderam à extinção rápida.

O ciclo da madeira teve início em 1910, com a construção da estrada férrea Vitória-Minas. O município de Governador Valadares foi fundado em 1937, com a denominação de Figueira, adquirindo a atual denominação em 1938. (SANTOS NETO, 1999). Na década de 40, a construção da BR-116 (Rio-Bahia) contribuiu para o desenvolvimento da região. Além da exploração da madeira, teve início a exploração da mica, mineral de grande resistência térmica, com expressiva demanda internacional em função da 2ª Guerra Mundial. Foi época de expansão do município, que se tornou “cidade pólo da região do Leste Mineiro.” (ESPINDOLA, 1994, p.8).

A década de 1950 foi de grande expansão econômica, como aponta Espindola, com as atividades de exploração das riquezas naturais e industrialização da madeira e o início das atividades agropecuárias. Surgiram pequenas indústrias

de beneficiamento de mica, mineral procurado pelas indústrias bélicas americanas e pela indústria energética. Foram criados nessa época os primeiros cursos de nível médio, reflexo dos altos índices de crescimento populacional. A atividade madeireira, entretanto, esgotou-se rapidamente, sendo responsável pela devastação de mais de 90% da cobertura florestal da região. A pecuária extensiva é a atividade que se desenvolve a partir dessa situação. A década de 60 foi marcada pelo desenvolvimento da pecuária de corte e leite, com implantação de indústrias ligadas ao setor. Data dessa época a instalação do sistema de ensino superior.

Espindola lembra que “a substituição da atividade agrícola e madeireira pela pecuária de corte ocorreu num quadro de intensos conflitos sociais, que envolveram agricultores, posseiros, grileiros, fazendeiros e usinas, como a Belgo-Mineira.” O golpe militar de 1964 facilitou a ação dos grandes proprietários de terras, consolidando a supremacia “do gado de corte, da fazenda extensiva e da oligarquia local.” (ESPINDOLA, 1994, p.8).

Os anos subseqüentes foram marcados por decréscimo contínuo da taxa anual de crescimento populacional e pelo êxodo rural, que constitui, na região, “fenômeno típico de expulsão do lavrador.” A política agrícola do governo militar reforçou “uma tendência histórica de concentração da propriedade (...) e agravou a situação dos pequenos produtores: ampliou os desníveis regionais e o empobrecimento das regiões dominadas pela agricultura extensiva”, situação que foi acompanhada pela degradação dos recursos naturais, principalmente o solo. (ESPINDOLA, 1994, p.11).

A década de 1960 é identificada também por Santos Neto (1994) como o início da decadência econômica do município, a qual ajuda a explicar, segundo a autora, o fenômeno da migração para os Estados Unidos. Ela apresenta como uma das explicações para a escolha desse país a expressiva presença de norte-americanos na região durante a década de 40, em função da extração da mica. A diminuição da demanda internacional desse mineral na década de 60

é apontada por Brasil (2000) como um dos motivos da alteração das atividades econômicas do município, que passaram para os setores de comércio e serviços. Esse fenômeno relaciona-se diretamente à questão da migração, uma vez que:

Já demonstrando um menor ritmo de crescimento, o mercado valadarense não conseguiu absorver todo o contingente de trabalhadores que se encontravam no município. Assim, aos poucos, Valadares foi mudando seu perfil, passando de centro receptor para centro exportador da população. (BRASIL, 2000, p.1).

A década de 1970 é marcada pelo crescimento do setor terciário, “com destaque para o comércio de gado, pedras preciosas, bens de consumo e prestação de serviços”. (ESPINDOLA, 1994, p.7). Nessa década, como consequência da expansão japonesa, foram instaladas a USIMINAS e a CENIBRA. Esta última, empresa de celulose, foi instalada em 1973, através da associação da Companhia Vale do Rio Doce e da Japan Brazil Paper and Pulp Resources Development Co. Ltda., um consórcio de 15 empresas ligadas ao setor de papel e celulose japonês.

Como mostra o autor, a riqueza natural da região - bacias hidrográficas e recursos minerais - contrasta com sua situação econômica, realidade que se reflete em indicadores sociais, como esperança de vida, mortalidade infantil e analfabetismo: “a micro região de Governador Valadares tem 70% de suas terras ocupadas por pastagens e apenas 11% ocupadas com agricultura, sendo que 11% estão ocupadas por matas e florestas ou por reflorestamentos com fins industriais.” No setor terciário da economia, o município posiciona-se como pólo na atividade do comércio, estendendo sua influência ao norte do Espírito Santo, ao Sul da Bahia e à micro-região siderúrgica. Juntamente com outros municípios da região, destaca-se internacionalmente na produção e comercialização de pedras preciosas. (ESPINDOLA, 1994, p.12).

Nas décadas de 1980 e 90 foi implantado o Distrito Industrial. Nos anos 80, a influência da emigração para os Estados Unidos se fez sentir de maneira clara sobre a economia do município, a remessa de dólares favorecendo

principalmente o setor imobiliário. Como mostra Brasil, “o setor da construção civil, inexpressivo nessa época, passou ao posto de maior detentor de estabelecimentos industriais na cidade.” (BRASIL, 2001, p. 4). Essa realidade foi responsável pelo surgimento de outras empresas e postos de trabalho, configurando para a cidade período de grande impulso econômico.

Nesse início de século, entretanto, a realidade é outra. Em reportagem em Semanário da cidade, o presidente do Sindicato das Indústrias da Construção Civil de Governador Valadares aponta diminuição da injeção de investimentos oriundos da emigração. Brasil (2001), confirmando a diminuição do fluxo do dinheiro americano na cidade, explica o fenômeno por uma mudança nas perspectivas dos emigrantes – antes pretendiam retornar, atualmente planejam permanecer nos EUA.

Essa avaliação é compartilhada pelo então diretor do Semov – Serviço Municipal de Obras e Viação, também entrevistado pelo Semanário, para quem o fluxo migratório adquiriu características novas nos anos 90. Na década anterior, afirma o diretor, a emigração para os Estados Unidos era “uma alternativa”: planejava-se ir, juntar dinheiro e retornar, para investir no Brasil. Na década de 90, entretanto, passa a ser um recurso à falta de opções locais, devido a uma “deficiência estrutural” do mercado de trabalho local e regional. A mesma reportagem mostra que o fluxo migratório no município ainda é intenso, notando-se, entretanto, uma diversificação dos países de destino. Países europeus, especialmente Portugal, têm sido procurados pelos valadarenses, com o objetivo de ali trabalhar ou como porta de entrada para os EUA.

Esse panorama é importante para compreendermos o ensino superior na região. As escassas possibilidades de trabalho e renda fazem da universidade, por um lado, exigência do mercado de trabalho e esperança de melhoria das condições de trabalho e de vida e, por outro, um investimento alto sem retorno garantido. Ao mesmo tempo, persiste a imagem da migração, muitas vezes

ilegal, como solução para as dificuldades de colocação no mercado de trabalho local e de remuneração que possibilite a aquisição de bens materiais.

Estudos acadêmicos sobre o fenômeno da emigração em Governador Valadares mostram sua repercussão sobre o cotidiano dos moradores do município. Segundo Assis,

O processo de imigração de valadarenses para os Estados Unidos teve início na década de 60, foi ampliando suas redes, envolvendo a cidade nos anos 80 e início dos 90, marcando a identidade, a história tanto dos que partiram quanto dos que esperaram. (...) com o passar dos anos, os habitantes da cidade viram-se envolvidos numa conexão Valadares-EUA. (ASSIS, 1999, p.126-127).

A autora identifica, como consequência desse fenômeno, a transformação da dinâmica social da cidade.

Soares (1999) mostra o grande impacto da emigração na construção civil, uma vez que os rendimentos auferidos no exterior são em grande parte investidos na construção de residências, geralmente nos bairros de origem dos emigrados, transformando a estrutura destas localidades e influenciando o poder público nas ações de infra-estrutura e saneamento.

Scudler (1999) aponta o fluxo migratório de valadarenses para os Estados Unidos como o mais representativo do Brasil, mostrando que a emigração passou, ao longo tempo, de uma decisão individual para um projeto familiar. Segundo a autora, em 1999, “18% dos domicílios de Valadares apresentam pelo menos um indivíduo com experiência migratória, em 86% dos casos para os EUA, e a decisão de migrar para o exterior já abarca 6,8% da população da cidade.” (SCUDLER, 1999, p.203). A época identificada como de maior intensidade do fluxo migratório valadarense é a década de 80, especialmente o período entre 1986 e 1990, quando partem 53% do total de emigrantes. Na década de 90 há uma redução do fluxo, mas esse ainda é superior ao do início dos anos 80.

A autora apresenta uma caracterização dos imigrantes valadarenses nos EUA, mostrando que a predominância é de jovens do sexo masculino sem dependentes. Ressalta o grau de instrução dos migrantes, “notavelmente superior ao que se verifica não apenas na cidade de Governador Valadares, mas no estado de Minas Gerais e em relação ao Brasil como um todo” – 43,9% possuíam o ensino médio (completo ou não), 29,3% chegaram às séries finais do Ensino Fundamental (completas ou não), 12,9% não foram além das séries iniciais (completas ou não), sendo muito pequena a participação dos analfabetos - 0,9%. Do total de imigrantes que chegou à universidade - 13% do total - $\frac{3}{4}$ concluíram o curso superior. (SCUDLER, 1999, p.204-205). Esse dado possibilita o levantamento da hipótese de que a realização do curso universitário não é um fator que desestimula a emigração, talvez por não garantir trabalho e renda satisfatórios, que justificassem a permanência no município.

Scudler mostra que pelo menos 75% das ocupações dos migrantes valadarenses em sua primeira estada nos Estados Unidos situam-se no setor terciário, “mais especificamente nos serviços de alimentação, hospedagem e trabalho doméstico, que representam, em conjunto, pelo menos $\frac{3}{4}$ do total das vagas no terciário e 56% em relação a todas as ocupações.” (SCUDLER, 1999, p.09). Os outros setores nos quais são significativamente absorvidos esses imigrantes são a construção civil (12%) e a indústria de transformação (10%). Eles constituem assim força de trabalho não-qualificada, aspecto agravado pelo fato de que 93% dos migrantes não dominavam o idioma. A ocupação em níveis hierárquicos pouco elevados (não-qualificados) é uma realidade também para os migrantes valadarenses que possuem nível de escolaridade superior completo, o que leva a autora a concluir que “quanto aos estágios educacionais, não se observa nenhuma correlação positiva entre a escolaridade e a inserção ocupacional segundo níveis hierárquicos.” (SCUDLER, 1999, p.214). A autora lembra que as ocupações exercidas pelos imigrantes valadarenses são consideradas de baixo *status* social “não apenas para a estrutura hierárquica de empregos dos EUA, mas em comparação às

funções que desempenhavam na cidade mineira antes da migração.” (SCUDLER, 1999, p. 216).

A autora investigou os motivos que levam à decisão de deixar o Brasil e concluiu que, ao contrário do que mostra a literatura sobre as migrações de trabalho, a falta de empregos não se encontra entre as principais justificativas para os valadarenses. O fator principal seria a “melhoria do padrão de vida” (36%), seguido da procura por um emprego melhor (32,3%). “Ao todo, os motivos econômicos, como o desejo de melhorar os rendimentos e de ter acesso a um mercado de consumo ampliado, foram os impulsionadores de mais de quase 80% das migrações”. (SCUDLER, 1999,p.207). Assim, a submissão a ocupações subalternas é justificada pelos imigrantes através dos maiores rendimentos oferecidos pelo mercado norte-americano. Para os que retornam, a poupança adquirida possibilita a aquisição da casa própria ou de outros bens de consumo, o que “lhes confere prestígio na rede social de origem e os coloca como ‘vitoriosos’ em seu projeto de ‘fazer a América’”. (SCUDLER, 1999, p.213).

A autora conclui, entretanto, que, no caso valadarense, o aspecto que melhor explica a migração para os EUA é provavelmente a presença das redes sociais, que viabilizam a formação de “uma comunidade brasileira no país de destino que, dentro do possível, busca reproduzir um ‘pedaço’ do Brasil em terra estrangeira.” (SCUDLER,1999, p.216).

Essas pesquisas mostram o interesse do fenômeno migratório do município de Governador Valadares como um fenômeno sociológico, confirmando nossa intenção de não ignorá-la ao investigar as relações que os estudantes universitários estabelecem com o saber. Na universidade se percebe a presença desse fenômeno na vida das pessoas: ele povoa os discursos dos alunos quando falam de suas expectativas, quando comparam suas possibilidades no município e no exterior, quando falam de suas famílias e de seus amigos. Aparece em pesquisas de professores e em propostas de serviços que incluam os emigrados, como cursos a distância. Podemos

perguntar, mais especificamente, como a realidade desse fenômeno migratório influencia a constituição da relação desses estudantes com o saber, o que significa, em termos de mobilização em relação à universidade, conviver com a idéia de que é possível, através das redes sociais nas quais estão envolvidos, deixar a universidade, o *status* do diploma universitário e ganhar dinheiro arriscando-se em uma terra estranha (ainda que cheia de conhecidos), desempenhando atividades subalternas, tão diferentes daquelas prometidas pela formação em nível superior. Essa idéia convive, como mostra a análise da história e da conjuntura atual do município de Governador Valadares, com a incerteza e a falta de possibilidades de alcançar o padrão de vida desejado.

Conclusões: A pesquisa e seu contexto

Buscamos esclarecer, neste primeiro capítulo, diferentes elementos da pesquisa que embasa esta tese. Durante o processo de sua realização, aproximamo-nos, teórica e empiricamente, de uma concepção de pesquisa que pressupõe o pesquisador como um de seus elementos. Assim, foi a prática docente na Univale e o fato de residir em Governador Valadares que me motivaram como pesquisadora. Utilizamos dois elementos para configurar a reflexão sobre o contexto de pesquisa. O primeiro é a própria universidade – sua história e suas características. O outro é o município de Governador Valadares, que viu enfraquecerem as possibilidades de desenvolvimento econômico oferecidas a seus habitantes e se desenvolver o caminho da emigração.

É na interseção desses dois elementos que se encontra nosso objeto de pesquisa - a relação dos estudantes do ensino superior privado comunitário com o saber, no contexto de um fenômeno migratório. Essa relação se

desenvolve e se transforma entre os sonhos e os obstáculos da busca por uma vida satisfatória, oferecidos e negados pela universidade e pela migração.

CAPÍTULO 2: EIXOS TEÓRICOS

EIXO I: Sujeito, identidade e relação com o saber

A teoria da relação com o saber pressupõe uma determinada concepção de sujeito. Ao adotar essa noção, entendemos que seria pertinente nos preocuparmos especificamente com essa discussão, ainda que de maneira parcial. Interessou-nos também a abordagem da noção de identidade, por ser esse o termo adotado por Charlot (1997) para caracterizar uma das dimensões da relação com o saber: a dimensão identitária (as outras duas são a epistêmica e a social). Era necessário esclarecer o que entendíamos por identidade, uma vez que nos parecia central, na relação dos sujeitos da pesquisa com o saber, o processo de reconstrução da imagem e do conceito que têm de si mesmos, da maneira como falam sobre o que são capazes de aprender e do que desejam saber.

Buscaremos inicialmente compilar, nas diversas obras de Charlot (1997, 2001, 2003) a concepção de identidade, analisando principalmente as relações sujeito/meio e sujeito/conhecimento que sustentam a teoria da relação com o saber proposta por este autor. A seguir, faremos o exercício de contrapor essa teoria a outras abordagens do sujeito, buscando problematizá-la. Nesse segundo momento, apresentaremos em primeiro lugar elementos de algumas visões de sujeito que tomam por base o materialismo histórico-dialético (SILVEIRA, 1998; SÈVE,1998, DUARTE,1993), por localizarmos aí o referencial teórico que apresenta maior coerência com a concepção de Charlot. A seguir apresentaremos a abordagem de Lahire (1998, 2002), que propõe uma abordagem sociológica do indivíduo e apresenta questionamentos interessantes à noção de identidade. Entendemos que essas abordagens contribuem para questionar, sob diferentes ângulos, as concepções de sujeito

e de identidade presentes na teoria da relação com o saber, tornando mais clara a análise dos dados desta tese.

O sujeito da relação com o saber na teoria de Bernard Charlot

Bernard Charlot (1997, 2003) preocupa-se em explicitar a concepção de sujeito subjacente à teoria da relação com o saber e mostra como essa concepção está diretamente relacionada à compreensão da própria noção de relação com o saber.

Na obra de 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Charlot discute a ausência do sujeito na sociologia da reprodução e mostra que a apreensão feita dessa teoria para a compreensão dos fenômenos educacionais levou à caracterização de um aluno que não é sujeito, apenas um vetor da reprodução da desigualdade social. Para o autor, a condição de dominação não pode eliminar a de sujeito - alguém que interpreta o mundo e age no mundo, buscando construir a melhor situação possível a partir de sua condição de vida.

Pratiquer une lecture en positif, c'est refuser de penser le dominé comme un objet passif, 'reproduit' par le dominant et complètement manipulé, jusque et y compris dans ses dispositions psychiques les plus intimes. Mais sans tomber dans l'angélisme et sans oublier que le dominé est certes un sujet mais un sujet dominé. (CHARLOT, 1997, p.34).

O autor apresenta os elementos principais de sua compreensão do sujeito : o sujeito é ao mesmo tempo, e inteiramente, um ser humano, um ser social e um ser singular. Assim, é um ser de desejo em um mundo compartilhado com outros sujeitos; ocupa uma posição social cuja primeira instância é a família e atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo, na construção de uma história singular. Para esse sujeito, aprender é uma necessidade que marca sua presença em um mundo produtor de saberes. Através da educação, esse sujeito produz-se a si mesmo e é produzido pelo mundo. (CHARLOT, 1997, p.35).

Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot (1997), não falamos dos “aspectos” sociais e individuais do sujeito – o sujeito é sempre totalmente social e totalmente singular; sua história é sempre social e singular. Nessa lógica, torna-se problemática a noção de *interiorização* do social, pois ela baseia-se apenas na lógica do externo. Para o autor, a noção de *apropriação* é mais adequada, pois reconhece a ação do sujeito em incorporar, em um movimento de sua singularidade e com as leis próprias de sua subjetividade, o social. O pertencimento a uma classe social é, assim, interpretado de maneira ativa pelo indivíduo, na construção de uma história na qual é sujeito, ainda que o cenário seja aquele de sua classe social. Na concepção de sujeito subjacente à teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, está presente uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, que faz com que o indivíduo carregue em si o *fantasma do outro*.

Em texto de 2003, Charlot reforça a crítica à atribuição de relação causal direta entre classe social e fracasso escolar e utiliza o termo *posição social subjetiva* para marcar a atividade do sujeito em interpretar, atribuir sentidos diferentes à posição social da família em que nasce:

A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua cabeça, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. (CHARLOT, 2003).

A atividade do sujeito sobre o mundo adquire então lugar central. É necessário compreender a atividade do aluno na escola quando nos propomos a pesquisar a relação com o saber.

O autor apresenta outros elementos da concepção de sujeito subjacente à teoria da relação com o saber, ao propor a compreensão da *condição humana*. (CHARLOT, 1997). Por condição, o homem é ausente de si - ausência vivida como um desejo de si mesmo - e presente no outro, objeto de desejo. O homem está presente também no mundo produzido pela espécie ao longo da história – a organização social, as relações, a linguagem, os objetos são a presença do humano, enquanto espécie, em cada indivíduo. Esse sujeito de

desejo, adverte o autor, não se reduz ao desejo e à relação com o outro, uma vez que vive em um mundo concreto, no qual tem que sobreviver, agir. Assim, “si le désir est bien la structure fondamentale du sujet, il est toujours ‘désir de’ et ce ‘de’ renvoie à une altérité qui a forme sociale, qu’il s’agisse de l’autre personnel ou de l’objet du désir.” (CHARLOT, 1997, p.60). No texto de 2003, o autor reforça a noção de incompletude ligada à de desejo: “O movimento para aprender é induzido pelo desejo, devido à incompletude do homem. Este desejo é desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro.” (CHARLOT, 2003). A condição de incompletude do homem faz com que esse desejo não seja jamais totalmente satisfeito.

A proposição de compreender o sujeito através da compreensão da condição humana e a maneira como concebe essa condição levam o autor à questão do aprender: a inscrição na condição humana realiza-se através da inscrição singular na história da espécie e, para isso, é obrigatório aprender. É através do aprender que o sujeito se constrói, é através do aprender que o sujeito se insere no mundo. (CHARLOT, 1997).

A partir da explicitação desse processo de apropriação do mundo através do aprender, Charlot (1997) apresenta um elemento importante para a compreensão da *identidade*. O autor afirma que as relações e os processos que o sujeito vivencia para aprender, em seu movimento de apropriação do mundo, constroem um sistema de sentido, uma forma peculiar de entender quem ele é, quem são os outros e o que é o mundo.

Portanto, podemos dizer que, na teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot, a *identidade* é construída na relação dialética entre indivíduo e sociedade e através do processo de aprender, obrigatório à inserção do sujeito no mundo, inserção que se dá inevitavelmente através da ação do outro, em um mundo previamente construído e constantemente modificado pela espécie humana, da qual esse indivíduo é parte. Ao afirmar que esse sujeito se define como um conjunto de relações (a si mesmo, aos outros e ao

mundo), o autor avança também na maneira como a identidade deve ser estudada – análise dos *processos psíquicos e sociais e das relações*. (CHARLOT, 1997).

Charlot publicou, em obra organizada por ele sobre os jovens e a relação com o saber (CHARLOT, 2001), capítulo no qual reforça os pontos de ancoragem teórica e os fundamentos antropológicos da relação com o saber. Esse texto traz elementos que discutem a noção de sujeito de sua teoria. Afirma a importância da compreensão da mobilização do sujeito para uma análise em termos de relação com o saber. Discute esse sujeito que se mobiliza, preocupando-se em mostrar a indissociabilidade entre dois aspectos – o sujeito de desejo e o sujeito social: “une approche en termes de rapport au savoir se refuse à séparer le sujet-désir et le sujet social, la construction du sujet et la socialisation.” (CHARLOT, 2001, p.11).

Outra precisão da noção de relação com o saber operada nessa obra toca diretamente a discussão sobre as noções de sujeito e de identidade que realizamos neste eixo teórico. O autor afirma que a relação com o saber constitui-se de um conjunto de relações que o sujeito estabelece com o aprender, relações que não são estáveis, variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias e o tempo do aprender. Entretanto, é possível identificar um “dominante” (ao menos em relação à questão que é posta): “le sujet garde une forme d’unité à travers sa diversité et ses contradictions, cette pluralité de rapports au(x) savoir(s) est organisée, hiérarchisée et présente donc des dominantes.” (CHARLOT, 2001a, p.15).

Está clara portanto a presença da noção de *unidade* na concepção de sujeito – e de identidade – que sustenta a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Essa unidade não significa, entretanto, nessa teoria, *permanência*, *estabilidade*, pois existe a possibilidade da *mudança na unidade*. O autor ressalta ainda que o mais interessante, em uma pesquisa sobre a relação com o saber, é analisar as relações que o sujeito estabelece entre os diferentes

tipos de relação com o saber nos quais está engajado. Portanto, deve-se procurar uma *unidade relacional, dinâmica e múltipla*.

A noção de sujeito identificada na obra de Bernard Charlot remete-nos ao referencial materialista-histórico. Abordaremos alguns aspectos da concepção de sujeito nesse referencial, buscando desvelar os pontos que a nosso ver respaldam a noção de sujeito da teoria da relação com o saber.

A abordagem do sujeito no materialismo histórico-dialético.

Apresentamos neste item a discussão sobre o sujeito na teoria do materialismo histórico-dialético por entender que nesse campo teórico encontram-se os fundamentos para a compreensão de sujeito proposta por Charlot. Não sendo o objeto central desta tese, a análise aqui proposta está longe de ser abrangente. Nosso objetivo é colocar em discussão a questão das noções de sujeito e de identidade no campo da teoria da relação com o saber.

Segundo Silveira (1989), a teoria marxista, apesar de criticar a noção de individualidade construída no capitalismo, não pretende sua dissolução nas formas coletivas. Essa teoria é responsável pela fundação de uma ontologia

ancorada em bases de uma dialética eminentemente histórica, que redimensionou um conjunto de questões concernentes à relação do homem com a história. Entre as quais ganham relevo, em decorrência dessa ontologia mesma, as que se referem ao caráter relacional e histórico do homem e da natureza, do sujeito e do objeto e das próprias relações dos homens entre si e consigo mesmos. (SILVEIRA, 1989 a, p.11-12).

Tal compreensão faz com que a objetividade na história seja “impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade”, o que se coloca como condição “para que o *histórico* seja absolutamente inseparável do *humano*.” (SILVEIRA, 1989 a, p.12).

O autor discute os conceitos de alienação e fetichismo e aponta os limites colocados à subjetividade pela inserção no modo de produção capitalista.

Identifica na obra marxiana a abordagem da alienação do trabalhador em dois níveis. No primeiro, em uma perspectiva histórica, sob duas formas: do trabalhador em relação ao *produto* de seu trabalho e em relação à própria *atividade*. Essas duas formas históricas da alienação decorrem fundamentalmente do fato de que, sob o capitalismo, “a própria condição para que os sujeitos se tornem trabalhadores está na estrita dependência de que eles mesmos, os sujeitos, se tornem *mercadorias*.” (SILVEIRA,1989b, p.42-43).

O segundo nível de abordagem da alienação refere-se a uma perspectiva mais ampla, ontológica - o trabalho alienado aliena o homem da natureza e de si mesmo, do gênero humano. Estão incluídas nesse segundo nível as relações dos homens com a natureza, entre si e consigo mesmos, “pois a alienação (e o estranhamento) implica numa divisão, numa cisão interior ao próprio sujeito.” (SILVEIRA,1989b, p.43). As considerações de Marx sobre a alienação evidenciam “os efeitos das relações capitalistas na *estruturação dos próprios sujeitos*, sob estas determinadas condições.” (SILVEIRA,1989b, p.44).

O autor ressalta que a subjetividade constitui-se através da prática humana, em uma determinada relação entre sujeito e objeto:

“Nesta relação, então, do homem com a natureza, na atividade prática, na práxis humana é que se constitui o processo de *subjetivação* do homem ao qual corresponde o processo de *objetivação* da natureza. Nenhum dos pólos dessa relação sujeito e objeto é posto como dado *a priori*. Eles se constituem na relação: pela atividade prática, na e pela história”. (SILVEIRA,1989b,p.46).

Silveira (1989) aponta duas possibilidades de relação do sujeito com a atividade. Quando se apropriam do resultado de seu trabalho, constituem-se como sujeitos em relação a objetos. Na atividade alienada, na qual essa apropriação não ocorre, “a energia vital dispendida se *torna própria* do ‘objeto’”, aspecto que passa a condicionar a subjetivação. O autor apresenta assim um sujeito limitado, coisificado. Essa condição perpetua-se nas relações

interpessoais, estabelecendo uma “relação alienada e estranhada entre os homens”. (SILVEIRA, 1989b, p.51).

O autor identifica, entretanto, outra dimensão, em conflito com a anterior, voltada para a subversão do sujeitamento: “a existência mesma – ainda que recalçada, reprimida, inibida, sufocada – de condições internas que tornam possível o indivíduo determinar-se como sujeito.” (SILVEIRA, 1989b, p.75).

Ressaltamos a afirmação de Silveira acerca da impossibilidade de priorizar subjetivação ou objetivação na relação do homem com a natureza, uma vez que os dois processos constituem-se na relação, pela atividade. Fortemente coerente se torna, assim, a análise do autor ulteriormente apresentada – o sujeitamento da subjetividade causado pela atividade alienada convive com as condições internas de subversão.

Aprofundando as questões analisadas, Silveira apresenta uma discussão com certeza complexa, mas que nos interpela quando colocamos em questão a subjetividade. Para o autor, o fetichismo da mercadoria é “irreduzível às formas de consciência”, devendo ser compreendido como uma internalização, “a tal nível de profundidade, que, indiscutivelmente, não pode ser outro senão o do *inconsciente*.” Em nível inconsciente dar-se-ia também, segundo o autor, o conflito interno entre a sujeição e a tendência do indivíduo determinar-se como sujeito. (SILVEIRA, 1989b, p.75).

Sève (1989) também discute elementos para uma análise da subjetividade sob o ponto de vista marxista. Como Silveira, destaca a relação dialética entre as dimensões individual e coletiva, não sendo possível empreender a análise de uma sem a outra:

Em cada um de seus momentos, as relações evolutivas dos homens com a natureza e dos próprios homens entre si se desenvolvem, ao mesmo tempo, numa *formação social* específica e numa *formação individual* que se unifica com ela. Cada forma social traz em si a sua ‘lei de individualidade’, que é, em compensação, uma dimensão essencial dessa forma social. (SÈVE, 1989, p.155).

Também esse autor destaca, na formação social própria do capitalismo, a alienação, uma vez que a divisão do trabalho, a apropriação privada e o antagonismo das classes instauraram “um profundo divórcio entre os homens e as suas condições objetivas de existência, metamorfoseadas em poderes independentes e cegos que os subjagam.” (SÈVE, 1989, p.148).

A contribuição de Sève é fundamental para a análise que pretendemos fazer nesta tese, uma vez que esse autor aponta, a partir dos pressupostos anteriores, a necessidade de um saber “que deverá se originar do desenvolvimento dos indivíduos através de suas biografias singulares”. Esse saber compreende a relação dialética entre as dimensões social e individual, uma vez que “a vida humana (...) (é feita) de *atos* pessoais mediados, até em seus níveis mais íntimos, por todo um mundo social e preenchidos de sentido por toda uma biografia.” (SÈVE, 1989, p.155). O autor afirma sobre a análise de biografias:

Uma abordagem das personalidades e biografias que pretenda ostentar algum rigor científico deve, portanto, estabelecer inicialmente o que é esse sistema na formação social correspondente e aquilo que, para elas, resulta de suas estruturas, contradições, transformações concretas. Ela deve também – uma vez que cada personalidade constitui um ‘ponto de vista’ singular nesse sistema geral – esforçar-se por recuperar o *mundo de vida especificamente pertinente* que é o seu, os seus deslocamentos e mutações nas diferentes idades de sua vida, o campo de necessidade, a margem de contingência, o horizonte dos possíveis que lhe estão abertos, ou fechados, em cada conjuntura. Tarefa evidentemente complexa, mas fora da qual não há lugar senão para esse misto de generalidades vazias e de detalhes anedóticos sobre ‘o homem’, ‘a mulher’, ‘o jovem’, por meio do qual se torna impossível *compreender* a vida real. (SÈVE, 1989, p.159-160).

Refletindo sobre como captar, na análise de biografias, aquela relação entre o social e o individual, o autor ressalta a imbricação (apesar da distância aparente) entre as contingências sociais (necessidade) e a “liberdade” dos indivíduos para suas escolhas. Depreende-se da análise do autor, todavia, que a compreensão não pode restringir-se a uma explicação restrita à indicação das restrições estruturais. Não se trata, segundo Sève, de “simples circunstâncias exteriormente condicionantes”, mas de “lógicas sociais interiorizadas pelas atividades pessoais que aí se desenrolam.” (SÈVE, 1989, p.162). Assim,

No campo socialmente estruturado dos possíveis que é esboçado por um sistema de formas de individualidade, cada indivíduo, a partir de suas capacidades e aspirações, de sua identidade e de seu imaginário, projeta, em troca, a sua prospectiva biográfica original, sua própria forma de assumir a necessidade, de situar-se na contingência e de concretizar sua liberdade – dialética cuja complexidade ultrapassa uma ‘determinação social dos destinos pessoais’. (SÈVE, 1989, p.162).

Nesse movimento é que o sujeito atribui sentido a sua atividade, a seu estar no mundo. É necessário, segundo o autor, reconhecer nos indivíduos “*estruturas elementares da subjetividade*”. Tal noção converge, a nosso ver, com a noção de *unidade* discutida anteriormente e convive com a proposição da relação dialética entre sujeito e objeto. Sève ressalta a questão das biografias singulares sem perder de vista a indissociabilidade entre elas e a estrutura social. Novamente, não se coloca a questão de saber se é o social que influencia o individual ou vice-versa, pois ambos se formam conjuntamente na história, através da atividade.

Encontramos, portanto, nas contribuições de Sève (1998) e Silveira (1998), dois elementos fundamentais na concepção materialista-histórica da subjetividade, que estão também presentes na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (1997, 2001, 2003): a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, entre história individual e história coletiva, e a construção do indivíduo na atividade, com a mediação do outro. Os dois primeiros autores ressaltam ainda a presença da alienação como elemento que dificulta a construção da subjetividade humana de forma plena. Esse elemento é adotado por Duarte (1993), que vai utilizar-se da mesma base teórica para aprofundar a discussão da formação humana, fornecendo elementos adicionais para a discussão que buscamos realizar neste item sobre as noções de sujeito e identidade em uma pesquisa sobre a relação com o saber.

Tomando como noção central a “individualidade para-si”, Duarte aborda a ação educativa como um espaço de diferentes singularidades que sintetiza de forma dinâmica determinado momento da história social. Preocupado com a formulação de propostas pedagógicas críticas, busca contribuir para a

realização da necessária mediação teórica entre a concepção histórico-social do sujeito e o processo educativo, com a compreensão da “singularidade histórico-social de cada ser humano”. (DUARTE,1993, p.13). Concentra sua análise sobre as seguintes categorias: objetivação e apropriação (processos pelos quais o ser humano se auto-constrói ao longo da história), humanização e alienação (caráter contraditório desses processos nas relações sociais de dominação), gênero humano (resultado da história social humana) e individualidade para-si (síntese da relação consciente do indivíduo com as condições particulares de sua existência).

Os processos de objetivação e apropriação expressam “a dinâmica essencial da auto-produção do homem pela sua atividade social”. (DUARTE,1993, p.15). Na produção de suas condições de existência, o homem se apropria da natureza e, transformando-a, gera novas necessidades e novas possibilidades de ação humana. Esses movimentos de objetivação e apropriação têm se dado de maneira contraditória, uma vez inseridos nas relações sociais de dominação - são potenciais de universalidade e liberdade que não podem realizar-se plenamente. Isso tem implicações importantes na formação da individualidade:

Por um lado, a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. (DUARTE, 1993, p.17).

Assim, a função humanizadora ou alienadora dos movimentos de apropriação e objetivação não está dada previamente, mas depende do conjunto das relações presentes na atividade. A noção de gênero humano é utilizada pelo autor para expressar “a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento.” Assim, a formação do indivíduo é um “duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado.” (DUARTE, 1993, p.18).

Em sua análise da relação entre indivíduo e gênero – expressão da formação humana, Duarte argumenta que a luta contra a alienação corresponde ao esforço de propiciar a todos o usufruto das possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano. Essas “possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade” são sintetizadas pelo autor na categoria “indivíduo para si”. (DUARTE,1993, p.20). Tais possibilidades são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual, as quais são responsáveis também pela alienação. Para a categoria de individualidade para-si, convergem, na análise do autor, os processos de objetivação/apropriação, humanização/alienação e a noção de gênero humano:

A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo enquanto alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. (DUARTE,1993, p.20).

A apropriação de um mínimo (cuja abrangência depende do meio social) dos resultados da atividade social, produzida pelo gênero humano é, segundo Duarte, condição indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, e essa apropriação é sempre mediada por outros indivíduos.

Analisando a dinâmica entre as atividades de apropriação e objetivação e sua indissociabilidade das condições concretas nas quais o indivíduo está inserido, Duarte (1993) ressalta a diferença entre a concepção histórico-social da formação da individualidade e teorias que explicam esse processo através da somatória, ou da interação entre os fatores sociais e biológicos ou ambientais e sociais, ou da justaposição dos processos de socialização e individualização. Na concepção adotada pelo autor, a formação do indivíduo se realiza através da relação entre objetivação e apropriação, relação que se efetiva no interior de relações concretas com outros indivíduos, que mediam sua relação com o mundo da atividade humana objetivada. A individualidade humana é, portanto, resultante “da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora

entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano.” (DUARTE, 1993, p.54).

Duarte deixa clara a relação indivíduo/sociedade que embasa a teoria histórica ao tratar do homem como ser social, categoria que ele compreende exatamente a partir dos processos de apropriação e objetivação:

Para se objetivar através da sua atividade, o indivíduo tem que se apropriar das objetivações resultantes das atividades de outros homens, sem o que ele não poderá atuar de forma humana, isto é, atuar com as características definidoras da atividade dos homens num determinado estágio da humanidade. Ao se apropriar das objetivações o indivíduo se forma enquanto um ser social. Sua individualidade não é o pólo oposto à sua socialidade, pois a individualidade humana é sempre social. (DUARTE, 1993, p.77).

A apropriação, realizada pelo indivíduo, daquilo que foi construído ao longo da história social, é um processo ativo. A inserção no mundo das objetivações do gênero humano é sempre mediada pelo processo de apropriação. Ao mesmo tempo, essa “captação subjetiva da unidade objetiva do gênero humano (...) não se realiza a não ser pela mediação das relações sociais concretas.” (DUARTE, 1993, p.115).

Vemos novamente coerência entre a concepção do sujeito da relação com o saber de Bernard Charlot e aquela do materialismo histórico-dialético, nas noções de atividade do sujeito e de apropriação do patrimônio acumulado pela humanidade - lembremos que, em Charlot (1997), o ser humano se constrói em um triplo processo de humanização, singularização e socialização.

Ressaltamos a riqueza dessa concepção de indivíduo e nos esforçamos, no capítulo subsequente, para incorporá-la à análise dos dados coletados na pesquisa. As duas citações de Duarte (1993), apresentadas a seguir, resumem, a nosso ver, a pertinência dessa teoria:

Torna-se muito claro o alcance metodológico, na tentativa de compreensão da individualidade humana, da formulação marxiana de que o homem não é apenas um animal social, isto é, um ser que vive de forma gregária, mas um ser que só pode individualizar-se em sociedade. (DUARTE, 1993, p.161).

A inserção do indivíduo nas relações sociais, de forma cada vez maior ao longo da sua vida, não é um processo que acrescenta a socialidade à sua particularidade, mas sim um processo que forma a individualidade social e histórica, em sua unidade de particularidade e genericidade. (DUARTE, 1993,p.176).

Duarte (1993), assim como os autores anteriormente citados (Silveira, 1998 e Sève, 1998), considera que as relações sociais de dominação que caracterizam a sociedade capitalista fazem com que esse processo, potencialmente humanizador, desenvolva-se em meio à alienação, e as condições sociais passem a cercear a realização, na vida do indivíduo, das possibilidades máximas da vida alcançadas pelo gênero humano. A alienação é definida como “um processo objetivo, um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana.” (DUARTE, 1993, p.61). Vivemos assim uma “sociabilidade em-si”, reproduzida pelos homens de forma não reflexiva. Para o autor, com a divisão do trabalho, consequência da complexificação das relações do homem com a natureza, são dois os processos que caracterizam a história humana:

por um lado o gênero humano se objetiva de forma cada vez mais universal e livre e, por outro, isso se realiza às custas da vida dos indivíduos, vida esta que não se efetiva necessariamente, ou melhor, que não se efetiva na maioria dos casos, de forma tão universal e livre quanto o nível de universalidade e liberdade já alcançado pelo gênero humano. (DUARTE,1993,p.76).

Ou seja, há uma cisão entre a vida individual e a genérica, e os indivíduos passam a viver as relações de dominação como relações naturais. Através da categoria de indivíduo para-si, o autor chama a atenção para o processo que, mesmo no interior das contradições da sociedade baseada nas relações de dominação, expressa a tendência do desenvolvimento das possibilidades humanas, a tendência

do processo de formação do indivíduo, no sentido de uma relação cada vez mais consciente com a sua individualidade enquanto síntese das condições particulares da sua existência e da sua condição de um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano. (DUARTE, 1993,p.136).

O indivíduo para-si é ao mesmo tempo genérico – relação consciente com o gênero - e individual, conduzindo sua vida de forma singular, de acordo com uma concepção de mundo que resulta de uma síntese individual. O processo de formação da individualidade para-si é o processo de construção da síntese consciente entre particularidade e genericidade, no qual “o indivíduo desfetichiza sua relação com o mundo, o que significa que ele desfetichiza tanto sua relação com a sociedade e com o gênero, quanto a relação consigo próprio.” (DUARTE, 1993, p.192).

O autor aborda, sem aprofundar, uma questão importante: a influência, nesse processo de construção da individualidade para-si, do “psiquismo”, do “caráter psíquico” formado nos primeiros anos da infância, que pode entrar em conflito com as motivações genéricas, conscientemente assumidas no processo de construção da individualidade para-si. Ele conclui que o caráter psíquico impõe possibilidades e dificuldades ao processo de formação da individualidade para-si. A noção de “concepção de mundo”, proposta por Heller (1997) e apresentada por Duarte nos parece interessante para esclarecer a discussão precedente. A concepção de mundo é o “elemento mediador entre a condução da vida cotidiana e a relação consciente com as objetivações genéricas para-si”, através dela o indivíduo constrói a hierarquia pessoal dos valores genéricos para-si:

A concepção de mundo não é a síntese científica ou filosófica, nem sequer a ideologia política; é a forma, **configurada no singular**, com que se manifesta o valor-vetor de todos esses (ou de alguns deles) fatores, sua interiorização na vida cotidiana do singular. (HELLER, 1977,p.410, apud DUARTE, 1993,p.198)

Como vemos, Duarte (1993) encontra em Heller (1977) fonte para suas reflexões sobre as objetivações e a construção da genericidade para-si. De acordo com essa autora, a primeira esfera de objetivação de todas as sociedades é constituída pelos utensílios, pela linguagem e pelos costumes, objetivações genéricas em-si. As objetivações genéricas para-si expressam o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo. A ciência, a arte e a filosofia são apontadas por Duarte, na seqüência de Heller, como

objetivações desse tipo, as quais estarão tanto mais presentes na objetivação do indivíduo quanto menos alienadas forem as sociedades.

Duarte ressalta que as diferentes atividades contêm a possibilidade de limitar a vida ou elevá-la em direção à genericidade para-si. A prática pedagógica é importante porque, inserida nas contradições das relações sociais concretas, relaciona-se com a objetivação universal do gênero humano.

a prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano. (DUARTE, 1993, p.119).

O autor afirma que as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do processo de construção da genericidade para-si - apropriação pelo indivíduo do máximo das possibilidades construídas pelo gênero humano - devem estar voltadas para a captação das possibilidades proporcionadas pelas diferentes situações concretas. Propõe assim a análise da prática pedagógica escolar como mediação entre a formação do indivíduo nas objetivações genéricas em-si (na vida cotidiana) e o alcance das objetivações genéricas para-si, tais como ciência, moral, filosofia, arte.

O processo educativo escolar deve transformar as objetivações genéricas para-si em necessidades para o indivíduo e não apenas possibilitar o contato desse indivíduo com essas objetivações:

Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior. (DUARTE, 1993, p.189).

A discussão de Duarte (1993) remete-nos ao questionamento do papel da educação para o processo de formação e transformação do sujeito, e pode contribuir especificamente para a situação analisada nesta tese – o ensino superior privado no interior. Questionamos o papel dessa universidade na

formação, por seus alunos, “de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano.” (DUARTE, 1993, p.119). O “acesso” ao conhecimento científico de uma área, o contato com um tipo de raciocínio diferente daquele do senso comum, com conhecimentos acumulados pela humanidade em determinado campo de conhecimento – tal como é possível na universidade “de massa” - podem possibilitar algum avanço na direção da elevação da subjetividade ao nível da genericidade para-si? Sob que condições institucionais e pedagógicas isso pode ocorrer? As universidades comunitárias oferecem alguma vivência singular no que se refere a sua organização e modo de gestão, possibilitando aos estudantes, professores e funcionários relações diferentes daquelas baseadas exclusivamente na lógica produtivista?

O próprio autor adverte contra o perigo “iluminista” de imaginar que o contato com as objetivações genéricas para-si possibilitaria, por si só, o desenvolvimento do indivíduo no processo da individualidade para-si. Lembra que essas objetivações genéricas para-si, no interior das relações de dominação, podem possuir função humanizadora e também reprodutora da alienação. Entendemos, portanto, que o potencial humanizador da universidade sobre a vida dos estudantes vai depender das condições nas quais se efetiva o processo de ensino-aprendizagem – aspectos institucionais (relações de trabalho, tipo de administração) e pedagógicos.

Dois elementos da discussão feita por Duarte acerca da noção de individualidade para-si são importantes nessa tentativa de questionar as possibilidades do ensino superior, especificamente o ensino superior privado localizado no interior dos estados, no desenvolvimento da individualidade para-si: a linguagem e a relação com a cotidianidade. Destacamos esses dois aspectos por estarem diretamente relacionados à questão da relação entre saber de senso comum e saber científico, uma vez que, na universidade, lidamos continuamente com essa relação, na tentativa de “levar” os estudantes

de um a outro (tentativa que pode ser operada de maneira mais ou menos consciente e crítica).

Observamos que, na relação entre essas duas formas de produzir conhecimento, na universidade, é central o lugar da linguagem – o saber científico exige uma linguagem própria, diferente daquela do senso comum. Duarte ressalta que a relação consciente com o gênero humano é acompanhada de uma relação consciente com a linguagem:

“Na medida em que ela (a linguagem oral) se torne um componente fundamental de uma determinada atividade, cujo conteúdo caracteriza-se por uma relação consciente com o gênero humano, pode ser necessária uma relação consciente do indivíduo para com sua expressão oral e talvez até para com a expressão oral de seus interlocutores”. (Duarte, 1993, p.140-141).

Pensamos na potencialidade da realização de um curso superior para o aprimoramento da relação do sujeito com a linguagem, à medida que ele pode chegar a perceber formas de expressão diferentes das que utilizava até então. Tomemos como exemplo a produção de textos científicos - uma aprendizagem calcada na reflexão sobre a linguagem (clareza, objetividade, utilização de conceitos, incorporação da fala de outros autores, conclusão e, mais importante, a experiência da autoria). Novamente, são apenas possibilidades, uma vez que a elaboração de textos científicos pode ser reduzida, no processo de ensino-aprendizagem na universidade, ao domínio de normas técnicas, levando à produção de textos que se resumem a um amontoado de citações, no qual o estudante possui uma relação pouquíssimo consciente com sua própria produção intelectual.

Outro aspecto que gostaríamos de discutir é o da relação com a cotidianidade no processo de desenvolvimento da individualidade para-si. Como vimos, as objetivações genéricas para-si são aquelas que se distanciam da vida cotidiana. Entretanto, Duarte (1993) lembra que o indivíduo para-si não elimina de sua vida o âmbito do cotidiano, das objetivações genéricas em-si,

mas passa a estabelecer com ele uma relação consciente, “sendo capaz de se distanciar dela (da vida cotidiana), de ter autoconsciência e de redirecioná-la em função dos valores genéricos que assume conscientemente enquanto individualidade para-si.” (DUARTE, 1993, p.180-181). O autor lembra ainda que a ausência dessa relação consciente com a vida cotidiana é incompatível com a genericidade para-si.

Identificamos uma relação entre esse aspecto da individualidade para-si e o processo vivenciado no ensino superior, novamente na dinâmica entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico. No caso específico de cursos voltados para a formação de professores, faz parte da vida cotidiana dos estudantes, em seu trabalho, o contato com a realidade da educação. Fica ainda mais complexa, portanto, a aquisição de uma relação “menos cotidiana” com o fenômeno educativo, o que se busca na universidade com a aquisição do conhecimento científico sobre a educação. As conclusões definitivas, as certezas adquiridas na prática profissional passam a ter sua coerência e sua abrangência questionadas: são reprimidas as assertivas baseadas apenas na experiência, passando a ser exigido o embasamento teórico e a coerência do raciocínio científico. Entendemos que a universidade não consegue ainda estabelecer a relação entre cotidianidade e não cotidianidade, entre objetivações genéricas em-si e para-si, no contexto de cursos voltados para a formação de professores, e que, para isso, é fundamental o repensar do processo pedagógico no ensino superior, da visão que temos do aluno e do olhar que lançamos sobre sua experiência profissional.

A contribuição de Duarte (1993) esclarece a concepção de sujeito no referencial materialista-histórico à medida que discute especificamente a formação humana. Aborda o processo de educação como a inserção do indivíduo no gênero humano, através dos processos de objetivação e apropriação, e analisa o papel da prática educativa escolar na formação da individualidade para-si. Identificamos nessa concepção elementos compatíveis

com a concepção de sujeito presente na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, entre os quais destacamos a abordagem da educação como espaço de reconstrução das relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Focalizando a educação escolar, vemos que em Charlot (1997) a escola é o espaço de expressão e alteração (ou atualização) da relação com o saber e, em Duarte (1993), é a instituição que possui o potencial de contribuir para o processo de construção da genericidade para-si. Nas duas abordagens, está presente uma relação dialética entre sujeito e meio social que permite que o primeiro reelabore as oportunidades e os limites do espaço escolar. Em Duarte a função humanizadora ou alienadora dos movimentos de apropriação e objetivação não é inerente às situações, mas depende das relações presentes na atividade. Charlot, por sua vez, critica a análise em termos de fracasso escolar, porque ela ignora a presença do aluno na escola, as relações que estabelece e as atividades que realiza.

A percepção dessa possibilidade de aproximação entre as análises de Charlot (1997) e Duarte (1993) não pretende eliminar a especificidade de cada uma delas, mas confirma nossa proposição de que a teoria da relação com o saber do primeiro autor encontra no materialismo histórico-dialético as bases de sua compreensão de sujeito.

Abordaremos a seguir outra fonte teórica que discute o sujeito a partir do referencial materialista-histórico, utilizando especificamente a noção de identidade – a Psicologia Social. Lane (1994a) discute a concepção de ser humano com a qual essa corrente da Psicologia lidou ao longo de seu desenvolvimento, a partir dos anos 50. Mostra que na década de 70 fomentou-se, entre os estudiosos latino-americanos, uma proposta com base materialista-histórica, buscando superar uma concepção biologizante da psicologia. Buscava-se assim partir “da materialidade histórica produzida por e produtora de homens” a fim de compreender o indivíduo “na interseção de sua história com a história de sua sociedade”. (LANE,1994a,p.13-15). Baseando-se na análise de Leontiev sobre a aprendizagem da língua, a autora

destaca dois processos interligados, que mostram a dialeticidade da relação entre indivíduo e sociedade no materialismo histórico: por um lado, a construção social e histórica dos significados das palavras; por outro, a individualização ou subjetivação desses significados nas atividades e pensamentos de indivíduos concretos. (LANE,1994b).

Nessa concepção, é central a relação do indivíduo com o outro, como mostra Codo (1994, p. 50): “O homem produz sua própria existência, portanto produz a si mesmo, para tanto se relaciona com os outros, portanto produz e é produzido pelo outro.” Ciampa (1994) também reconhece esse aspecto, afirmando que a identidade de um sujeito é constituída por e constitui as identidades dos outros. A identidade não pode assim ser vista como fixa e imutável, uma vez que é constituída em um processo de contínuas mudanças. Entretanto, deve ser compreendida como uma totalidade:

Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança. (CIAMPA, 1994,p.61).

O autor aponta “diferença e igualdade” como uma primeira noção de identidade, uma vez que seguimos nos diferenciando e nos igualando, de acordo com os grupos sociais dos quais participamos. Assim, é a partir do reconhecimento ou do não-reconhecimento em relação aos grupos sociais que se dá o conhecimento de si. Esse processo não significa, ressalta Ciampa, que a identidade seja constituída como uma essência, o que nos levaria a pensar um sujeito imutável. A constituição da identidade através das relações nos grupos sociais se dá na prática, no agir dos indivíduos nesses grupos - “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”. (CIAMPA, 1994, p.64). É justamente por serem históricas que as identidades, em seu conjunto, ao mesmo tempo refletem e influenciam a estrutura social, conclui o autor.

Ciampa (1994) refere-se assim à substância da espécie humana, não no sentido de algo que esteja contido nos indivíduos, e sim como o compartilhamento de um determinado modo de apropriação da natureza, “no

qual se configura o modo de suas relações com os demais homens”. (CIAMPA,1994, p.68). A identidade é formada no processo de hominização, diretamente ligado à produção da existência.

Vemos, por conseguinte, que a Psicologia Social toma por base a concepção de sujeito do materialismo histórico para discutir especificamente a identidade, concluindo, com base nesse referencial, que ela é construída na atividade do indivíduo inserido em uma determinada configuração histórica e através da mediação dos outros indivíduos. Essa corrente da Psicologia vai articular o fenômeno da alienação à discussão do processo de construção identitária. Para Ciampa (1994), a forma de acumulação capitalista não permite a formação de verdadeiros sujeitos, sendo o problema da identidade do homem moderno “a cisão entre o indivíduo e a sociedade, que faz com que cada indivíduo não reconheça o outro como ser humano e, conseqüentemente, não se reconheça a si próprio como humano.” (CIAMPA, 1994, p.73).

Encontramos assim, nos teóricos do campo da psicologia social acima citados, referências que apontam a pertinência da utilização da categoria identidade, sem incorrer nas idéias de permanência e estabilidade do sujeito.

A seguir, apresentaremos as considerações de Bernard Lahire, com a visão do ator social na teoria das disposições. Buscaremos nesse representante da sociologia francesa contemporânea aspectos que nos ajudem a problematizar a noção de identidade.

Questionamento à noção de identidade: Bernard Lahire e a teoria das disposições

Lahire (1998) apresenta duas posições teóricas opostas sobre o sujeito, encontradas nas Ciências Sociais: a unicidade e a fragmentação.

D'un cotê, on est à la recherche de sa vision du monde, de son rapport au monde ou de 'la formule génératrice de ses pratiques', et de l'autre, on admet la multiplicité des savoirs et savoir-faire incorporés, des expériences vécues, des "moi" ou des "rôles" intériorisés par l'acteur (répertoire de rôles, stock de connaissances, réserve de connaissances disponibles). (LAHIRE, 1998, p.19).

O autor recusa os dois esquemas, porque são propostos *a priori*, de maneira geral e universal. Para Lahire (1998), e consideramos esse o aspecto de maior interesse de sua discussão, não deve existir um modelo de sujeito para todo tempo e lugar:

Or, la question de l'unicité ou de la pluralité de l'acteur est tout autant une question historique (ou empirique) qu'une question théorique. La question doit donc se poser en ces termes: quelles sont les conditions socio-historiques qui rendent possible un acteur pluriel ou un acteur caractérisé par une profonde unicité? (LAHIRE, 1998, p.27).

Nas sociedades modernas, os sujeitos estão expostos a diferentes espaços de socialização, responsáveis pela construção de disposições diversas e por vezes contraditórias: "Nous vivons donc (relativement) simultanément et successivement dans des contextes sociaux différenciés." (LAHIRE, 1998, p.38).

Para compreender esse "ator plural", produto de contextos heterogêneos, Lahire (1998) propõe a hipótese da incorporação, por cada indivíduo, de múltiplos esquemas de ação, que se organizam em repertórios pertinentes aos diferentes contextos sociais. Esses contextos são os "detonadores" da mobilização das diferentes disposições "estocadas" pelo sujeito. Não dispomos, portanto, de *uma* maneira de agir, de *uma* forma de nos relacionarmos com o mundo que seja geral e aplicável a todas as situações. Esses diferentes esquemas organizam-se, na maior parte das vezes, de maneira a não gerar conflitos importantes, permitindo-nos a "ilusão identitária da unidade de si". Entretanto, essa ilusão pode ser rompida, quando há um conflito psíquico importante, gerador de sofrimento. Essa pode ser a situação daqueles que mudaram sua condição social pela via escolar:

Il s'agit d'une claire opposition entre deux grandes matrices de socialisation contradictoires (l'univers familial et l'univers scolaire), dont les valeurs symboliques sont socialement différents dans le cadre d'une société hiérarchisée (prestigieux/dévalorisé; haut/bas; dominant/dominé...), qui conduit l'hétérogénéité

des habitudes, des schèmes d'action incorporés à s'organiser sous la forme d'un clivage du moi, d'un conflit interne central organisant (et embarrassant) chaque moment de l'existence. (LAHIRE, 1998, p.49).

Esse conflito será diferentemente administrado pelos sujeitos, de acordo com suas histórias pessoais, não significando necessariamente grande sofrimento interior.

Lahire (1989) discute também o lugar do passado e do presente na abordagem sociológica do indivíduo. Criticando tanto as teorias do agente sem passado quanto aquelas que vêem o presente como mera repetição da infância, o autor pretende levar em conta as questões do “passado incorporado”, das “experiências socializadoras anteriores” sem negligenciar a influência da situação presente. Essa abordagem está relacionada à questão da multiplicidade do sujeito:

L'articulation passé-présent ne prend donc tout son sens que lorsque 'passé' (incorporé) et 'présent' (contextuel) sont différents, et elle revêt une importance particulière lorsque 'passé' et 'présent' sont eux-mêmes fondamentalement pluriels, hétérogènes. Si la situation présente n'est pas négligable, c'est, d'une part, parce qu'il y a de l'historicité impliquant que ce qui a été incorporé n'est pas nécessairement identique ou en rapport harmonieux avec ce que requiert la situation présente et, d'autre part, parce que ceux qui s'y engagent ne sont pas 'Un', *i.e.* ne sont pas réductibles à *une* formule génératrice de leurs pratiques, à *une* loi interne, à *un nomos* intérieur. (LAHIRE, 1998, p.55).

Nesse contexto de pluralidade, a investigação proposta pelo autor está voltada para a análise das modalidades de detonação dos esquemas de ação incorporados pela situação presente, as maneiras pelas quais apenas uma parte das experiências passadas incorporadas é mobilizada pela situação presente. (LAHIRE, 1998,p.60).

O autor propõe assim a teoria das “disposições” para a análise das ações dos atores sociais, ressaltando que não se trata de propriedades do indivíduo, mas de “realidades relacionais” que apenas podem ser observadas no encontro do sujeito com a situação presente, a qual possui papel ativo de filtro que faz com que algumas dessas disposições se expressem enquanto outras permanecem inertes. Um dos mecanismos pelos quais pode ocorrer essa mobilização

operada pela situação presente sobre as disposições é a “analogia prática” – o indivíduo encontra (de maneira prática e global, não intencional ou analítica) ressonância entre situações presentes e passadas, o que lhe permite identificar um sistema de ação pertinente.

Lahire (1998) propõe então um sujeito plural, produto de diferentes experiências socializadoras, cuja ação é explicada pela relação entre esse passado incorporado e as possibilidades do presente, que irão suscitar ou inibir diferentes esquemas incorporados. Tal compreensão nos remete à situação de pesquisa, especificamente à entrevista, quando estamos frente a um sujeito complexo - que construiu ao longo de sua história uma determinada configuração de diferentes esquemas de ação - envolvido por nós, pesquisadores, em uma determinada situação presente. Essa situação vai determinar que elementos dessa complexa configuração serão mobilizados. A consequência desse raciocínio é que as declarações de um sujeito de pesquisa apenas podem ser compreendidas no contexto dessa mesma pesquisa e que, portanto, para compreender as declarações do sujeito, é necessário compreender o contexto no qual elas foram feitas, contexto que tem como elemento principal a relação entre pesquisador e pesquisado, entrevistador e entrevistado. Lahire expõe assim essa consequência de sua abordagem do sujeito sobre a situação de entrevista:

La situation d'entretien est comme un cadre social particulier dans lequel une partie de la 'mémoire' de l'enquêté (de ses expériences, de ses pratiques...) va pouvoir s'actualiser. La routine académique tend à penser l'entretien comme une situation permettant de faire accoucher d'une information (opinions, représentations, etc.) qui préexisterait à la relation d'entretien, comme un objet encapsulé dans la tête de l'enquêté. (...). Et pourtant les paroles n'attendent pas (dans la tête ou la bouche des enquêtés) qu'un sociologue vienne les 'recueillir'. Elles sont le produit de la rencontre d'un enquêté doté de schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation... construits au cours de ses multiples expériences sociales antérieures et d'une situation sociale singulière. (LAHIRE, 1998, p.92).

Para Lahire (1989), a Sociologia deve se preocupar em compreender o processo de “interiorização” das estruturas sociais pelo indivíduo. Avalia que as teorias da reprodução conseguem explicitar que as desigualdades sociais são “incorporadas” pelos sujeitos em suas histórias individuais, mas não se

preocupam em mostrar como cada sujeito opera essa transformação. Segundo o autor, é necessária a análise da constituição dos esquemas de ação. O indivíduo não incorpora as estruturas sociais, mas hábitos corporais e cognitivos, esquemas de ação, formas de fazer, pensar e sentir adaptados a contextos sociais específicos, estabelecendo progressivamente relações de interdependência com os outros ou, através deles, estabelecendo relações com objetos dos quais aprendem a apropriar-se. (LAHIRE, 1989, p. 203-204). O autor reconhece que esse processo de aprendizagem dos modos de ação nas relações interpessoais envolve elementos inconscientes. Afirma que o aprender depende do interesse, ou do desejo.

Para Lahire (1989), estudar o indivíduo plural é estudar a realidade social em sua forma individualizada, interiorizada. Destarte, a distinção entre “objetivo” (o que está fora da subjetividade dos atores) e “subjetivo” (o ponto de vista dos atores sobre o mundo) não faz sentido. As distinções devem ser feitas entre diferentes graus de objetivação da realidade. Assim, aquilo que denominamos de estruturas mentais é tão objetivo quanto o que denominamos de estruturas materiais, uma vez que são objetivadas na linguagem e no modo de agir. (LAHIRE, 1989, p.231).

São sociais – e objeto de estudo da Sociologia - não apenas as relações entre os grupos, mas também as estruturas cognitivas e emocionais. Lahire opera, entretanto, um ordenamento, no qual o social ocupa o lugar primordial:

L'intersubjectivité ou l'interdépendance est logiquement antérieure à la subjectivité et, par conséquent, les relations sociales (les formes spécifiques, et variables historiquement, que prennent ces relations) sont premières, parce qu'elles sont constitutives de chaque être social singulier.” (LAHIRE, 1998, p.232).

O ator individual seria, assim, o produto de diferentes dobraduras do social, operações de interiorização desse social, e se caracterizaria pela multiplicidade e complexidade dos processos sociais que interiorizou. Com a metáfora das dobraduras do social sobre o sujeito, o autor pretende ressaltar também que o “interior” nada mais é que o “exterior” dobrado.

Conseqüentemente, o caminho correto para compreender o “interior” é a análise fina do exterior.

L'économie psychique ne relève pas d'une logique différente de celle qui préside à l'économie des formes de vie sociales. Sa seule spécificité tient au fait que la réalité sociale étudiée à l'état plié, chiffonné, froissé (celle de l'acteur individuel) s'organise différemment de celle que l'on peut appréhender à l'état déplié, repassé (réalité transindividuelle des groupes, des structures, des institutions, des types ou des systèmes d'action). (LAHIRE, 1998, p.235).

Na obra *Portraits Sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, de 2002, Lahire propõe-se a implementar uma pesquisa capaz de analisar, por meio de retratos sociológicos, a complexidade disposicional de oito indivíduos, nos diversos domínios nos quais ela se expressa, compreendendo cada um deles como “depositário” de disposições produzidas em suas diversas experiências socializadoras. Retoma a relação indivíduo/sociedade expressa na obra anterior, afirmando que o sentimento de que o singular é distinto por natureza da sociedade é produzido pela complexidade e diferenciação do mundo social. Considera que a noção de indivíduo ou de subjetividade como espaço de liberdade é um dos grandes mitos contemporâneos e que seria um progresso no conhecimento

abandonner toute illusion de ‘subjectivité’, d’intériorité’ ou de ‘singularité’ non déterminées, de libre arbitre ou d’existence ‘personnelle’ hors de toute influence du monde social, pour faire apparaître les forces et contre-forces, internes (dispositionnelles) comme externes (contextuelles), aux quelles nous sommes continuellement soumis depuis notre naissance, et qui nous font sentir ce que nous sentons, penser ce que nous pensons et faire ce que nous faisons. (LAHIRE,2002,p.6).

É necessário, nesse ponto, refletirmos sobre as contribuições de Lahire para a compreensão de sujeito que discutimos na presente tese. Seria pertinente fazer a esse autor o questionamento feito por Charlot (1997) à “sociologia sem sujeito”? Ao afirmar que a lógica do sujeito (a economia psíquica) não é diferente da lógica do social, a teoria de Bernard Lahire não trata do sujeito “determinado” que ele mesmo critica? Julgamos interessantes as considerações do autor acerca da temporalidade e espacialidade da

caracterização do sujeito e da multiplicidade dos contextos sociais dessa constituição nas sociedades modernas. São também corretas, a nosso ver, as conseqüências que o autor observa, a partir de sua teoria, para a apreensão da fala dos sujeitos nas situações de pesquisa, especificamente de entrevista. Entretanto, suas conclusões sobre a formação do ator social não nos parecem coerentes com a concepção de sujeito adotada nesta tese.

Podemos recorrer a este autor, ainda, para questionar a utilização da noção de identidade. Lahire (2002) preocupa-se em marcar a diferença entre a concepção de pluralidade disposicional e aquela de pluralidade identitária. Afirma que a orientação científica implícita na noção de identidade individual é subjetivista, uma vez que conduz ao questionamento de como os indivíduos ou grupos se definem. Observa aí uma negação da intenção de se levar em conta os atores sociais, própria das pesquisas que tomam a identidade como categoria de análise. É, segundo o autor, uma imposição de problemática de pesquisa pressupor que a questão da identidade (quem eu sou) seja importante para todos os sujeitos, em todas as situações. Nesse ponto, entendemos que o autor é coerente com a ressalva que faz contra as caracterizações e definições do indivíduo feitas sem levar em conta o contexto social.

À force de s'intéresser à l'identité, le sociologue peut voir de l'identité partout, alors que ce n'est que dans certains moments, à certaines occasions, pour certains groupes ou certains individus, que la question du "Qui sommes-nous" ou du "Qui suis je" se pose. Le risque de généralisation abusive de moments ou de situations singuliers et de perte du sens des limites est alors particulièrement grand. En fait, les acteurs ne passent pas leurs temps à se préoccuper de leur 'définition' ou de leur 'identité'. Et c'est parce qu'une partie importante de ce qui les constitue est dispositionnelle et, par conséquent, infra ou semi-consciente

qu'ils peuvent agir sans avoir à se poser en permanence ce genre de questions. (LAHIRE, 2002, p.396).

Charlot (2001) emprega a noção de identidade, propondo que a relação com o saber é sempre em certa medida uma questão identitária. É, a nosso ver, uma compreensão de identidade que não incorre nos erros apontados por Lahire (2002). Analisando a relação com o saber de jovens de meio popular que estudam nos liceus profissionais, Charlot (2001) afirma que, se quisermos estudar a questão da identidade entre esses jovens, é necessário levar em conta um conjunto de relações por eles estabelecidas com a escola, com a comunidade, entre si.

L'identité des jeunes varie selon les situations parce que la conscience des jeunes de milieu populaire est centrée sur les situations et sur les relations aux autres qu'elles permettent ou exigent, et non sur la construction d'un Je réflexif avant tout soucieux de s'affirmer et d'afficher une constance identitaire. (CHARLOT, 2001, p.24).

O autor aponta o caráter contingente da noção de identidade, ao reconhecer que, no caso dos jovens sujeitos de sua pesquisa, a identidade não pode ser definida como um conjunto de características estáveis. Propõe, ao invés da definição de uma "identidade" bem delimitada, as noções de ambivalência e conflitos de valores para a compreensão das relações dos jovens consigo mesmos e com o mundo. (CHARLOT, 2001, p.80-81).

A posição do autor acerca dos elementos de permanência/transformação, unidade/diversidade da identidade pode ser observada na citação seguinte:

Pourquoi certains élèves se mobilisent-ils au lycée professionnel et d'autres non? (...) Plus généralement, cela n'a pas de sens de chercher LA cause de cette différence de mobilisation. Celle-ci est l'effet d'un ensemble de processus articulés les uns aux autres – qui se supposent, qui s'induisent, qui se confrontent les uns les autres et parfois se contradisent en partie. Mais il est apparu, tout au long de ce chapitre, que ces processus s'articulent dans des figures qui définissent le rapport d'un sujet au monde, aux autres et à soi-même. (CHARLOT, 199, p.222-223).

A mobilização do sujeito não pode ser explicada através de uma razão única, pois é o efeito da articulação de um conjunto de processos por vezes

contraditórios. Entretanto, essa articulação desenha determinadas configurações que definem a relação do sujeito com o saber.

Retomando as contribuições de Lahire (2002), podemos dizer que outra consideração interessante acerca das investigações científicas na área social refere-se ao risco “*ordinaire et savant*” da coerência. A busca da coerência não deve conduzir o sociólogo a reduzir todo objeto a um princípio único de coerência; no caso do estudo dos indivíduos, a uma “fórmula geradora”. A contribuição de Lahire é importante na discussão deste item da tese porque apresenta advertências significativas à utilização da noção de identidade. Apesar de ficar clara na concepção materialista-histórica a idéia de que *unidade* não significa *permanência*, essa noção nos aproxima do risco de buscar nos sujeitos de pesquisa uma fórmula explicativa, *uma* relação com o saber, inclusive em sua dimensão identitária, definida de uma vez por todas.

Conclusões: Identidade na docência e na pesquisa

A discussão teórica realizada neste primeiro eixo teórico teve a finalidade de responder à seguinte pergunta: nesta tese, ao nos propormos a analisar a relação com o saber de estudantes universitários, qual é nossa concepção teórica acerca desses sujeitos? De que maneira explicaremos suas declarações nas entrevistas? De que maneira entendemos que se formaram as atitudes e concepções expressas por eles?

Para responder a essas questões, buscamos explicitar alguns aspectos da concepção de sujeito e, especificamente, da noção de identidade na concepção materialista-histórica, dos quais ressaltamos: a relação dialética entre indivíduo e sociedade e entre indivíduo e gênero – e a conseqüente

impossibilidade de separar, na constituição do sujeito, individualização e socialização; a centralidade da atividade para a formação do sujeito e sua inserção no patrimônio da humanidade; a incompletude de uma análise do sujeito descolada de seu contexto histórico; a possibilidade do processo educativo de proporcionar a aproximação entre o sujeito e a humanidade; a pertinência da concepção de diversidade e mutabilidade na unidade para analisar os aspectos identitários da relação do sujeito com o saber.

A partir desse referencial teórico, buscaremos analisar os dados coletados no trabalho de campo. É por isso que tentaremos não perder de vista o contexto no qual investigamos a relação com o saber: a universidade privada localizada no interior e o município de Governador Valadares. Utilizaremos esse mesmo referencial para refletir sobre a atividade de pesquisa e sobre o processo educativo no ensino superior - as atividades de pesquisadora, estudante e professora. A dinamicidade é a marca dessas atividades, é uma armadilha buscar o conforto da coerência. Armadilha que está sempre presente entre professores, pois quando identificamos os estudantes “comprometidos” e os “não-comprometidos”, esperamos e enxergamos (construímos?) a coerência de suas atitudes. A experiência da pesquisa com os estudantes mostrou, contrariando em alguns momentos a expectativa construída na atuação e reflexão docente, que eles se apresentam como sujeitos complexos que constroem sua prática universitária a partir da realidade da universidade que os recebe e da ciência que lhes é apresentada.

EIXO II: Relação com o saber

A teoria da relação com o saber de Bernard Charlot

Tendo discutido, no item anterior, a concepção de sujeito subjacente à noção de relação com o saber como proposta por Bernard Charlot, abordaremos a

seguir diretamente essa noção: afinal do que tratamos ao investigar a relação com o saber? Como essa categoria pode ser estudada?

Para isso, é interessante partirmos do que o autor apresenta, em sua obra de 1997, como um estudo antropológico, a partir do qual define a condição humana. Como vimos anteriormente, à condição humana subjaz a obrigação de aprender. Estudar a relação com o saber é, então, estudar o sujeito confrontado com essa obrigação, estudar sua presença no mundo de saber. (CHARLOT, 1997, p.35).

O aprender está presente no processo de construção do homem, que envolve tornar-se um membro da espécie humana (hominizar-se), tornar-se um ser humano único (singularizar-se) e tornar-se membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). A idéia de mobilização é importante para a compreensão da relação com o saber: “Mobiliser, c’est mettre des ressources en mouvement. Se mobiliser, c’est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d’une ressource.” (CHARLOT, 1997, p.62). A mobilização é, portanto, um movimento que começa no sujeito. Entretanto, o autor lembra que ela sempre se dá em função de uma atividade, assim como o desejo é sempre desejo *de*. Conseqüente, a análise da relação com o saber de um indivíduo ou de um grupo não pode prescindir da análise do objeto do aprender e da situação na qual se desenvolve a aprendizagem, conclusão coerente com a noção de sujeito subjacente à teoria da relação com o saber aqui analisada, discutida no item anterior.

Segundo Charlot, o que se aprende? O autor faz uma precisão terminológica distinguindo a relação com o aprender da relação com o saber. O primeiro é mais amplo, uma vez que há diferentes tipos de aprendizagem requeridas pela vida social – aprendemos atividades físicas, regras de convivência, conteúdos. A relação com o saber está circunscrita às relações com o aprender, nas quais está em jogo a atividade da razão :

Le sujet de savoir déploie une activité qui lui est propre: argumentation, vérification, expérimentation, volonté de démontrer, de prouver, de valider. Cette activité est aussi action du sujet sur lui-même: prendre le parti de la Raison et du savoir, c'est endosser des exigences et des interdits vis-à-vis de soi-même. Cette activité implique également une forme de rapport aux autres, perçus comme communauté intellectuelle. Enfin, il serait facile de montrer que cette activité du sujet de savoir suppose et induit un certain rapport au langage et au temps. (CHARLOT, 1997, p.69).

O saber pode ser definido como um conteúdo de consciência enunciável pela linguagem (CHARLOT, 2001a, p.15). A especificidade da relação com o saber em relação a outras formas de relação com o aprender é importante para a análise do objeto desta tese. A universidade privilegia esse tipo de relação, é o espaço de aquisição dos conteúdos e das formas do conhecimento científico. Pude observar, desde o início de minha atividade docente na Univale, que a aquisição das atividades mentais e da linguagem próprios desse tipo de conhecimento constitui um dos elementos de “estranhamento” para os estudantes. No contexto de nossa pesquisa – cursos de Pedagogia e Licenciatura -, isso se torna ainda mais forte, pelo fato de que grande parte dos alunos possui experiência no campo educacional, tendo construído nessa prática uma maneira própria de compreender os fenômenos educativos, cuja lógica e linguagem nem sempre são compatíveis com as exigências universitárias. O embate daí ocasionado constitui, a meu ver, um grande desafio para as universidades, principalmente nesse contexto de cursos voltados para a formação de professores. Temos dificuldade em integrar a relação cotidiana que os estudantes estabelecem com o saber relativo ao campo educacional, apesar de reconhecermos sua importância. Acabamos por tentar substituí-lo pelo conhecimento científico.

De acordo com Charlot (1997), esse sujeito do saber, ou seja, o sujeito envolvido com essa forma específica de aprender, não deixa de estabelecer outras formas de relação com o aprender. A relação com o saber-objeto requer o afastamento da realidade, o distanciamento necessário para um olhar científico, mas o sujeito é levado permanentemente a realizar o caminho de volta, a fim de organizar a realidade:

Au total, il apparaît à la fois que le sujet de savoir entretient avec le monde un rapport spécifique et qu'il n'en reste pas moins engagé dans d'autres types de rapports au monde. Il est pris en permanence dans un double processus, qui l'incite à se retirer du monde (...) et qui le porte à l'investir pour comprendre, mettre en ordre et maîtriser le grand Tout. On ne peut comprendre le sujet de savoir sans l'appréhender dans cette forme spécifique de rapport au monde. Autrement dit, on ne saurait, pour définir le rapport au savoir, partir du sujet de savoir (de la Raison): car pour comprendre le sujet de savoir, il faut appréhender son rapport au savoir. (CHARLOT, 1997, p.69-70).

O autor ressalta que não há saber “em si”, fora de uma relação. Assim, devemos falar em uma relação prática ou uma relação científica com o saber, quando pretendemos marcar a diferença entre os conhecimentos e habilidades mobilizados pelo sujeito em situações acadêmicas ou práticas. A análise sobre as diferentes relações com o saber exigidas pelas diferentes situações nos permite apresentar com maior clareza a experiência universitária dos estudantes que atuam profissionalmente no campo educacional. Ao chegar à universidade, esses alunos defrontam-se com a exigência de uma relação científica com um saber com o qual possuem uma relação prática. É comum se escutar dos alunos a queixa de que “a teoria é muito bonita, mas na prática a coisa é diferente”; “os professores da universidade falam muitas coisas, mas nunca enfrentaram uma turma com 40 alunos na escola pública”. Penso que podemos escutar as críticas dos estudantes como a expressão da diferença entre dois tipos de relação com o mesmo saber. A dificuldade em estabelecer a relação científica com o saber da educação ajuda a compreender porque é penoso para esses estudantes realizarem os procedimentos exigidos na universidade, como a atenção às aulas por um tempo longo, a concentração nas leituras, a produção de textos de acordo com a lógica científica. Charlot marca a diferença entre as relações diferentes com o saber:

La pratique n'est pas aveugle, elle est outillée et elle organise son monde – elle suppose et produit de l'apprendre. Mais cette apprendre, qui est maîtrise d'une situation, n'est pas de même nature, ni dans son processus ni dans son produit, que le savoir énonçable comme savoir-objet . (CHARLOT, 1997, p.72).

O autor lembra ainda que a relação com o saber implica uma atividade, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo e que, por ser produzido coletivamente, o saber implica formas coletivas de validação e transmissão. É

fácil perceber que esses aspectos se concretizam de maneira diferente para a professora que precisa “controlar” a classe e para a estudante que deve analisar um texto. No caso dos sujeitos desta pesquisa, a professora e a estudante são a mesma pessoa, o que explica alguma das dificuldades dos estudantes (é o que explica também algumas das minhas dificuldades como professora). É interessante perceber que a necessidade de estabelecer relações diferentes com o mesmo saber é enfrentada de maneira diferente pelos estudantes. Enquanto alguns parecem se fechar à nova relação, outros a recebem de braços abertos, sendo capazes de estabelecer as pontes necessárias, utilizando o que aprendem na universidade para questionar e modificar sua atuação profissional e o que aprendem no trabalho para questionar e compreender o conhecimento científico e o processo de ensino-aprendizagem na universidade. Ainda é interessante analisar a situação dos estudantes que não possuem essa experiência – as observações realizadas como professora e alguns depoimentos desses estudantes mostram que eles lamentam tal ausência, sentem-se de certa forma marginais à discussão que se estabelece em sala. Apesar da diferença entre relação prática e relação teórica com o saber nos parecer pertinente para compreender as dificuldades dos estudantes com as práticas universitárias, ressaltamos que não atribuímos a essa diferença a explicação das dificuldades dos estudantes em reponderem às demandas universitárias. Como dissemos anteriormente, alguns estudantes conseguem aliar essas duas relações e são capazes de produzir teoricamente de maneira rica e contextualizada. Entendemos que aspectos como a relação com a língua escrita e com a expressão oral são importantes na definição dessas relações mais ou menos felizes com a produção acadêmica.

Outra análise de Charlot (1997) elucidativa de nosso objeto de pesquisa é a referente à situação na qual o aluno aprende sem estabelecer uma relação com o saber, sendo outros os tipos de relação com o mundo que o mobilizam: o medo de não passar de ano, a vontade de agradar o professor, a promessa de um bom emprego no futuro.

Dans un tel cas, l'appropriation du savoir est fragile car ce savoir n'est que peu soutenu par le type de rapport au monde (décontextualisation, objectivation, argumentation...) qui lui donne un sens spécifique – il prend sens dans un autre système de sens. Dans un tel cas également, l'appropriation du savoir ne s'accompagne pas de l'installation dans une forme spécifique de rapport au monde et elle n'a guère d'effet de formation – ni de 'transfert'. (CHARLOT, 1997, p.74).

Retomando a assertiva de que o saber é relação, o autor conclui que o valor e o sentido do saber originam-se das relações que ele implica. Assim, a valorização do saber em si, ou seja, o saber-objeto, pressupõe um tipo particular de relação com o saber. Também essa análise de Charlot é esclarecedora do objeto desta tese. Uma das maneiras que nós professores utilizamos para classificar nossos estudantes na universidade é dizer que eles são interessados no conhecimento ou estão ali apenas para conseguir o diploma, exigência legal ou do mercado de trabalho (veremos nas entrevistas que os estudantes também adotam essa diferenciação). Devemos pensar, então, que alguns estabelecem uma relação com a universidade que não está baseada no tipo de relação com o saber por ela exigido. O contato com os alunos mostra que essa relação pode, entretanto, ser modificada ao longo do curso.

A conseqüência pedagógica da compreensão do saber como relação é que o objeto da educação intelectual deve ser o processo que conduz a adotar uma relação de saber com o mundo.

Il s'agit d'amener un enfant à s'inscrire dans un certain type de rapport au monde, à soi et aux autres – qui procure du plaisir mais implique toujours le renoncement, provisoire ou profond, à d'autres formes de rapport au monde, à soi et aux autres. En ce sens, la question du savoir est toujours aussi une question identitaire. (CHARLOT, 1997, p.75).

Essa última citação nos leva a discutir uma outra questão, relativa à utilização da noção de relação com o saber nesta tese. O autor refere-se a um processo que ocorre na infância – a escola deve preocupar-se em levar a criança a inserir-se em uma determinada relação com o mundo. Há alguma especificidade a ser considerada ao investigarmos a relação com o saber de

adultos? Entendemos, de acordo com a concepção de sujeito anteriormente discutida, que a relação com o saber dos jovens e dos adultos foi construída ao longo de uma história pessoal e da história coletiva e que esse processo é inacabado, renovando-se continuamente. Todavia, não foi suficientemente esclarecida por nós a questão da importância das vivências infantis e sua capacidade de rerepresentarem-se em situações futuras – questão levantada por Duarte (1993) ao discutir a influência do “psiquismo” sobre o processo de desenvolvimento da individualidade para-si. Essa discussão toca também a questão das noções de unidade e permanência, discutidas acerca da identidade. De maneira pouco conclusiva, podemos dizer que, ao analisar a relação com o saber de estudantes universitários, consideramos que grande parte dos componentes dessa relação em sua versão atual foram construídos na infância, nas experiências familiares e escolares iniciais. Entretanto, esse processo continua, e a experiência universitária oferecerá oportunidades para que o sujeito desenvolva alguns elementos dessa relação, ao invés de outros (noção de mobilização de algumas disposições e interdição de outras pela situação presente, de Bernard Lahire). Como afirma Charlot (2001) em relação à pesquisa realizada com jovens do ensino médio do meio popular, “l’orientation en lycée professionnel introduit le jeune dans un univers de savoirs et d’activités nouveaux pour lui, et donc susceptibles de restructurer son rapport au savoir et à l’école.” (CHARLOT, 2001, p.11).

Discutiremos a seguir as três dimensões da relação com o saber apresentadas por Charlot (1997): epistêmica, identitária e social. A primeira dessas dimensões é apresentada na obra de 1997 e atualizada posteriormente (CHARLOT, 1999), quando o autor apresenta três situações da dimensão epistêmica da relação com o saber:

1º - aprender é apropriar-se de um saber colocado como objeto através da linguagem, sem referência às atividades necessárias para a constituição desse saber-objeto. A aquisição desse saber passa necessariamente pela linguagem, mas podem existir dois tipos de relação com esse saber objetivado: a pura

repetição de enunciados, na qual o sujeito não se distancia do objeto linguístico, ou a apreensão das relações além das palavras.

Dans le premier cas, l'élève reste pris (imbriqué) dans les mots et dans la situation pédagogique et institutionnelle. Dans le second, il s'en distancie et construit, peu à peu et avec l'aide de l'enseignant, un univers de savoir distinct de l'univers de la vie quotidienne. (CHARLOT, 1999, p.106).

2º - Aprender significa “fazer” e tornar-se capaz de dominar uma operação, material ou simbólica. “Ce qui est appris l'est dans une activité en situation et ne peut être mis en oeuvre ou même évoqué de façon réflexive sans référence à une activité en situation.” (CHARLOT, 1999, p.106-107). O autor aponta três tipos de aprendizagem nesse contexto: objetos, operações com efeitos não apenas materiais mas também simbólicos e operações metodológicas, que se referem à organização temporal das operações. O grau de imbricação, distanciamento e reflexividade dessas operações pode variar.

3º - Aprender é entrar em formas e dispositivos relacionais e ser capaz de dominar seus comportamentos e formas de subjetividade, nas relações com os outros e consigo mesmo. Essa figura do aprender implica o distanciamento e a regulação, freqüentemente acompanhada de reflexividade.

4º - Aprender é observar e refletir, construir uma maneira de compreender a vida a partir dos fatos vividos e dos princípios. O autor aponta que essa figura pode ser confundida com a terceira, mas possui especificidades.

A dimensão identitária da relação com o saber refere-se ao fato de que o aprender está inserido na história do sujeito, suas relações e concepções; o saber coloca em jogo a autoconstrução e a auto-imagem.

O autor apresenta a dimensão social da relação com o saber, lembrando que não existe relação com o saber que não seja social, pois não há sujeito que não seja social. Coerentemente com a noção de sujeito subjacente a sua abordagem da relação com o saber, Charlot (1997) ressalta que a dimensão social não é acrescentada às dimensões epistêmica e identitária, mas participa

delas, contribuindo para configurá-las. Assim, metodologicamente a dimensão social é apreendida através das dimensões epistêmica e identitária.

Ele conclui a obra de 1997 com a preocupação de definir e discutir o conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos. Retoma, então, a afirmativa de que a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo - a relação de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Esse mundo é um espaço de atividades, um conjunto de significações; por isso a relação com o saber é ativa e simbólica, além de estar inscrita no tempo. (CHARLOT, 1997, p.91). Devido a isso, uma pesquisa sobre a relação com o saber estuda as diversas relações estabelecidas pelos sujeitos (com pessoas, instituições, atividades, normas) quando esses estão envolvidos em situações que envolvam o aprender ou, de maneira específica, o saber.

A relação com o saber é discutida em contraponto com a noção de relações de saber. As relações de saber são, segundo Charlot (1997, p.100), as relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender. A relação com o saber se constrói nas relações sociais de saber. O autor analisa, por fim, o conceito de relação com o saber em relação ao conceito de desejo de saber. Como vimos anteriormente, a noção de sujeito subjacente à noção de relação com o saber implica a noção de desejo, um desejo inscrito no social, sempre desejo *de*. O desejo de saber é uma forma do desejo do mundo, de si mesmo e dos outros, de um sujeito que se constitui quando ele tem a experiência do *prazer* de aprender. Da mesma maneira que não há saber teórico ou saber prático, mas relação teórica ou relação prática com o saber, também em relação ao desejo não é o objeto que se particulariza, mas a relação.

A reflexão sobre a organização do sujeito e da relação com o saber como conjuntos de relações leva o autor a concluir que, mais adequado que dizer que o sujeito tem uma relação com o saber, seria dizer que o sujeito é relação com o saber, pois essa noção expressa sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Chegamos aqui a um ponto do desenvolvimento das idéias de Charlot sobre a noção de relação com o saber sobre o qual gostaríamos de nos deter um pouco. Como vemos, a noção de relação com o saber termina por abranger toda a relação do sujeito - consigo, com o mundo, com os outros (lembramos que o autor parte da noção antropológica de que o ser humano é obrigado a aprender para tornar-se humano, singular e social). Investigar a relação com o aprender de um sujeito termina portanto por ser o mesmo que investigar o sujeito. Aproximar-nos-íamos assim de uma análise clínica? A meu ver, pesquisas baseadas na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (CHARLOT, 1999; CENPEC e LITTERIS, 2001; STECH, 2001, GAUTHIER e GAUTHIER, 2001; KUCERA, 2001; CHABCHOUD, 2001; BAUTIER e ROCHEX, 2001), incluindo a pesquisa que sustenta esta tese - utilizam técnicas de coleta de dados (questionários, observação e entrevistas) que não possuem aprofundamento suficiente para serem consideradas capazes de compreender a forma de relação com o mundo de um sujeito, da maneira como ocorre, por exemplo, nas entrevistas clínicas, as quais, além de serem mais numerosas e desenvolverem-se de maneira metódica, com intervalos regulares e a médio ou longo prazo, são solicitadas pelo sujeito (que busca uma psicoterapia, por exemplo) e baseiam-se em uma relação com o entrevistador mais profunda e duradoura. Outra diferença importante é que as entrevistas e as análises clínicas têm um objetivo específico: a cura ou alívio do sofrimento psíquico.

Além disso, a realização de uma análise clínica não é o objetivo que explicitamos para os sujeitos quando os convidamos para participarem da pesquisa. Assim, não seria correto que o sujeito, após falar de sua escolaridade, de como vivencia a universidade, sobre os professores, das exigências do conhecimento científico, de sua família e de sua história escolar, encontrasse, no texto da tese, interpretações clínicas a seu respeito, o que seria necessário, a meu ver, para podermos afirmar que compreendemos o *sujeito* enquanto relação com o saber. Ainda que concorde, portanto, com a

consideração sobre a abrangência da noção de relação com o saber, entendo que é necessário deixar claro que nossas pesquisas permanecem em um estágio superficial dessa compreensão.

Em obra publicada em 1999, *Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Charlot reforça os elementos da teoria da relação com o saber. Nessa obra, temos a possibilidade de observar esses elementos teóricos discutidos à luz de uma pesquisa realizada pelo autor. A investigação foi realizada nos “liceus” dos arredores de Paris e a coleta de dados foi realizada através de inventários de saber (*bilans de savoirs*) e entrevistas. Os inventários de saber, na verdade inventários do aprender, foram aplicados a alunos de liceus profissionais (533 repertórios válidos), entre 1993 e 1995, e apresentam a demanda de escrever um texto a partir das seguintes questões: “Depuis que je suis né j’ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l’école et ailleurs... Quoi? Avec qui? Qu’est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Et maintenant, qu’est-ce que j’attends?” (CHARLOT,1999,p.7). Tiveram como objetivo analisar “processus par lesquels des individus socialement et scolairement dominés mettent en ordre le monde et non à ceux par lesquels se construit une histoire scolaire singulière.” Buscam-se então as regularidades que permitem identificar esses processos, busca-se o “ideal tipo” do aluno do liceu profissional e não as diferenças entre alunos singulares. (CHARLOT,1999, p.11). São analisados, a partir dos repertórios de saberes, as aprendizagens evocadas pelos alunos, os lugares e os agentes dessas aprendizagens, o que o aluno considera importante e o que ele espera, a forma, o tom e o tema dominante dos textos e a questão do tempo.

As entrevistas, mais de 200, buscaram compreender os processos através dos quais a história escolar desses jovens se constrói como singular. (CHARLOT, 1999, p.11).

O autor se interessa, ao pesquisar a relação com o saber, por compreender qual é o sentido, para uma criança de meio popular, de ir à escola, de estudar ou não estudar na escola, de aprender na escola ou fora dela e de compreender. Questiona o fato de que alguns alunos dediquem-se mais às atividades escolares, de que alguns o façam de maneira mais eficaz que outros, e de que essas diferenças estejam relacionadas à origem social. (CHARLOT, 1999, p. 2). Em resumo, “notre question fondamentale restera: quel sens cela a pour un jeune de milieu populaire, d’aller à l’école, de travailler, d’apprendre?” (CHARLOT, 1999, p.7).

Os dados obtidos na pesquisa que origina a obra de 1999 são interessantes inicialmente porque mostram, como dissemos acima, o movimento, nas fases de coleta e análise dos dados, da teoria da relação com o saber. Além disso, os dados coletados, apesar das diferenças de campo e de sujeitos de pesquisa, permitem reflexões sobre aqueles de nosso contexto. Buscaremos, a seguir, ao apresentar alguns achados da pesquisa de Bernard Charlot nos liceus profissionais, desenvolver essas reflexões. Não apresentaremos, portanto, tais dados integralmente.

Inicialmente, o autor discute os dados coletados através dos inventários de saber. Um aspecto nos chama a atenção: a mobilização dos alunos *em relação* à escola não é acompanhada de uma mobilização *na* escola. A instituição escolar é valorizada enquanto possibilidade de um futuro melhor - um bom trabalho, a construção de uma vida estável. Entretanto, essa crença é no diploma, na certificação do nível de escolaridade, não nos saberes escolares. Não há o engajamento na atividade de estudante e na apropriação dos conteúdos. Para isso, é necessário que o saber, por si mesmo, apareça como a chave para o futuro desejado, ou seja, uma relação com o saber (com o aprender) que seja uma relação com o saber-objeto. (CHARLOT, 1999, p.84). O autor questiona o que é afinal aprender para esses jovens, se a mobilização em relação à escola não se dá em função dos saberes escolares:

Que veut dire 'apprendre' si ce n'est pas avoir une activité intellectuelle permettant de s'approprier des 'savoirs'? Et quel est le statut de ce qui est appris si ce n'est pas ce type d'objet de conscience que l'on appelle 'un savoir'? (CHARLOT,1999,p.97).

O autor encontra nos repertórios de saberes a separação entre aprender na vida e aprender na escola. “Apprendre la vie, c'est en faire l'expérience e y réfléchir. Apprendre les savoirs véhiculés par l'école, c'est écouter le professeur et retenir ce qu'il a expliqué”. (CHARLOT,1999,p.102). Ressalta que não se trata de uma oposição entre dois contextos (vivido e cultural), mas que aprender significa coisas diferentes se tratamos da vida ou da escola, e apenas um deles envolve significativa mobilização dos jovens pesquisados. Podemos utilizar essa conclusão para refletir sobre os estudantes de nossa pesquisa, na relação que estabelecem entre o aprender na universidade e aprender na vida, mais especificamente no trabalho. Poderíamos dizer que alguns estudantes universitários dos cursos de formação de professores na Univale percebem sua atuação profissional como espaço de aprendizagem mais mobilizador que a escola, espaço no qual podem realmente aprender a ensinar, enquanto na universidade o que há é a “teoria que não serve para muita coisa”, que não resolve as inúmeras demandas com as quais confrontam-se diariamente em seu cotidiano nas escolas da cidade? Entendemos que essa pode ser uma chave de compreensão para a relação de alguns estudantes com a universidade e com o saber-objeto nela veiculado, enquanto outros estudantes que trabalham parecem conseguir estabelecer os vínculos entre os dois tipos de relação com o saber, entre os dois espaços de aprendizagem. Charlot (1999) mostra que para que isso ocorra é necessária uma relação com o aprender que seja também relação com o saber-objeto.

A análise das entrevistas evidencia outros elementos da relação com o saber dos jovens franceses dos liceus profissionais que apresentam pistas para

compreensão do campo de pesquisa do ensino superior privado brasileiro. Uma delas é a situação de reestruturação da relação com a escola e com os estudos, acontecimento que passa necessariamente pela reestruturação da relação com o mundo, os outros e consigo mesmo – “c’est dans le cadre de cette restructuration ample que la nature et la finalité particulières des études dispensées au lycée professionnel peuvent induire des effets spécifiques”. (CHARLOT, 1999, p. 187 –188). A questão é saber se a entrada no liceu será capaz de induzir uma mobilização em relação aos estudos, reestruturar essa relação com o saber. A questão é que o sujeito se recoloca em movimento, volte a mobilizar seu desejo e sua relação com o futuro. (CHARLOT, 1997). Estão em jogo aspectos identitários e epistêmicos.

Charlot percebe, analisando as histórias singulares dos sujeitos entrevistados, dois elementos que contribuem para configurar essa história, formar a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo – a dominação, consequência de seu pertencimento de classe, e o desejo. Os processos de aprendizagem podem ser instrumentos a favor de ambos. A dinâmica desses dois elementos está presente nas histórias dos sujeitos de nossa investigação.

Outra análise elaborada por Charlot sobre os jovens do liceu profissional que pode servir de contraponto para a análise dos dados desta pesquisa é a percepção da escola ao mesmo tempo como “detestável” e como desejável, respeitável. Em nosso caso, “detestável”, por ser uma universidade particular e localizada no interior e “desejável” por representar o ensino superior, a chegada a um alto degrau na escala da escolarização. A preponderância de um dos dois aspectos dependerá daquilo que o estudante encontrará na instituição, na relação com os professores, das práticas que vivenciará.

Essas possibilidades de utilização das análises de Charlot (1999) devem-se, ao que nos parece, ao fato de que as duas populações tomadas como sujeitos de pesquisa – os jovens dos liceus profissionais na França e os jovens e

adultos das universidades privadas no interior no Brasil – pertencem a classes sociais desfavorecidas, sofrendo o efeito da dominação social.

Assim, a análise do autor sobre a expectativa das famílias populares a respeito da escolarização de seus filhos é interessante: esses pais dirigem a seus filhos uma forte demanda de sucesso escolar, pois nesses meios a escola é vista como a possibilidade de se “tornar alguém”: “L’histoire de ces jeunes peut souvent être analysée à travers les jeux de la domination et du désir: quand on naît dans une famille populaire, comment peut-on devenir quelqu’un et qui est ce ‘quelqu’un’?” (CHARLOT, 1999, p. 337).

No livro organizado por Charlot (2001), *Les jeunes et le savoir: perspectives internationales*, ele escreve um capítulo no qual esclarece os pontos de ancoragem teórica da noção de relação com o saber. Reforça que a pesquisa sobre a relação com saber está voltada para a compreensão das diferentes formas pelas quais as pessoas se relacionam com as instituições educacionais, suas atividades e seus sujeitos; enfim, com o aprender e com o saber.

O autor reorganiza os pontos de ancoragem teórica da noção de relação com o saber. O primeiro é a centralidade da noção de mobilização do sujeito:

D’une certain façon, on pourrait dire que toute la problématique du rapport au savoir, ainsi que toute étude empirique s’inscrivant dans le cadre de cette problématique, a pour objectif d’élucider les conditions et les formes de cette mobilisation. (CHARLOT, 2001, p.11).

O segundo ponto é a noção de sujeito que sustenta a teoria da relação com o saber, discutida anteriormente nesta tese. O terceiro, de certa forma complementar ao anterior, é a dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia, mediada pela atividade.

Le sens conféré à un savoir conduit à s’engager dans certaines activités, l’activité mise en oeuvre pour s’appropriier un savoir contribue à produire le sens de ce savoir. (...) Ce qui fait lien entre l’intériorité et l’extériorité, entre la question du

sens et celle de l'efficacité, c'est l'activité du sujet dans et sur le monde – un monde qu'il partage avec d'autres sujets. (CHARLOT, 2001, p.13) .

O quarto ponto de ancoragem teórica da noção de relação com o saber está relacionado à diversidade das formas da relação com esse saber, uma vez que há diversos aspectos do patrimônio produzido pela humanidade a serem aprendidos. Assim,

Entrer dans un savoir, c'est entrer dans certaines formes de rapport au savoir, dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même. Il n'est de savoir que dans un certain rapport au savoir. Cela veut dire que s'interroger sur la transmission d'un savoir implique que l'on s'interroge aussi sur la posture que suppose l'appropriation de ce savoir, sur l'entrée dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même. Ce qui conduit souvent à s'interroger également sur les relations entre cette posture et d'autres que le sujet assume dans d'autres circonstances (face à d'autres formes de l'apprendre, dans d'autres institutions...). En effet, entre les diverses figures de l'apprendre peuvent exister des relations d'étayage mais aussi de tension, de contradiction, de concurrence – (...) (CHARLOT, 2001, p.13-14).

Esse ponto é esclarecedor da situação sobre a qual nos concentramos nesta tese. Mostra que a aquisição do saber científico – ou melhor, construção da forma teórica de relação com o saber -, envolve a construção de determinadas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Além disso, é necessário pensar nas relações entre essa forma de relação com o saber e outras formas vivenciadas pelo sujeito – no nosso caso, a relação “prática” com o saber, relações que podem ser de complementaridade, convivência paralela ou oposição. Essa analogia mostra como os diferentes desenvolvimentos teóricos da noção de relação com o saber proposta por Charlot nos permitem análises ricas de uma situação real de aprendizagem.

O quinto ponto diz respeito à definição da noção de relação com o saber, sua apreensão através de pesquisas e os equívocos que podem ocorrer em sua utilização para análise das situações educativas. A relação com o saber é constituída de um conjunto de relações, empreendidas com diversas formas de aprender que variam de acordo com a situação colocada pelo tipo de saber e pelas circunstâncias nas quais ocorre a aprendizagem. Essa noção opõe-se à análise “negativa”, aquela que identifica os elementos que “faltam” ao sujeito para atingir a atitude adequada em relação à aprendizagem. Assim, é

equivocado que nos preocupemos em encontrar “a” relação com o saber do sujeito, ignorando os diferentes espaços, situações e interações envolvidos no processo educativo do qual este sujeito participa. Apesar de ser possível identificar uma forma dominante – ao menos em relação à questão analisada – (lembramos que para o autor existe uma unidade do sujeito, construída na diversidade das relações com o mundo), o mais importante é compreender as relações entre os diversos tipos de relação com o saber estabelecidos pelo sujeito. A pesquisa sobre a relação com o saber deve analisar então os diferentes elementos que integram os processos construídos pelo sujeito nas diversas interações. (CHARLOT, 2001, p.15-16).

C'est ce travail d'identification, d'exploration, de construction d'éléments et de processus, qui constitue la recherche sur le rapport au savoir – travail qui, en dernière instance, permet de comprendre les formes (éventuellement contradictoires) de mobilisation dans le champ du savoir et de l'apprendre. (...). Cela veut dire que la réponse à une question posée en termes de rapport au savoir doit être une réponse en termes de processus et non pas une réponse en termes de catégories de rapport au savoir. (CHARLOT, 2001, p.16).

O autor vai retomar, também sob novo ângulo, as noções antropológicas da relação com saber, desenvolvendo a noção de que a relação com o saber é relação consigo e com o mundo. O ato de aprender implica aquele que aprende em uma relação, com o que é aprendido e consigo mesmo. Assim, as questões da imagem de si e do narcisismo estão sempre em jogo quando se aprende. Conseqüentemente, o sentido e o valor do que se aprende está indissociavelmente ligado à maneira como o sujeito vê a si próprio enquanto aprendiz. Ao mesmo tempo, aprender implica também a relação com o outro, significa entrar na comunidade dos que já aprenderam o que se está aprendendo. (CHARLOT, 2001, p. 21).

Uma vez mais, podemos nos remeter a nosso campo de pesquisa. A aquisição da forma “acadêmica” de relação com o saber vai implicar para os alunos e alunas novas formas de relação consigo mesmo(a)s e com os outros. Lembremo-nos de que o conhecimento científico ocupa na sociedade contemporânea papel hegemônico e é socialmente valorizado. A proposta da universidade de que as alunas e os alunos passem a relacionar-se de maneira

diferente com os textos, as teorias e sua própria prática, seguindo normas de racionalidade, argumentação e clareza, leva-os a modificar a visão que possuem de si mesmos, processo que pode tomar caminhos diversos: satisfação, negação, sentimento de incapacidade. Ao mesmo tempo, a relação dos estudantes com o outro vai ser reformulada. Esse outro estará presente sob diferentes formas: os professores, que já se inseriram na comunidade científica, que indicam as leituras e exigem determinada compreensão; os colegas, com os quais estabelecem relações de cooperação, competição, amizade; a família, que na maior parte dos casos não está inserida na comunidade da qual os estudantes esforçam-se (ou não se esforçam) para participar e pode valorizar ou não as novas aprendizagens, dependendo das relações que se estabelecem entre as estudantes e os estudantes e seus cônjuges, pais, irmãos e filhos. Esse outro se apresenta ainda sob a forma da comunidade formada pelos colegas, superiores e especialistas em seu campo de atuação profissional – esse campo é permeado por relações teóricas e práticas com o saber sobre a educação, relações que serão reforçadas ou contrapostas pela relação acadêmica com esse mesmo saber, construída na universidade. A análise de Charlot (2001) oferece elementos importantes para a compreensão dessa rede de relações que é desencadeada pela entrada na universidade:

Apprendre est un rapport entre deux activités: l'activité humaine qui a produit ce que l'on doit apprendre et l'activité engagée par le sujet qui apprend – la médiation entre les deux étant assurée par l'activité de celui qui enseigne ou forme. En termes simples: pour s'approprier un savoir, il faut entrer dans les rapports qui ont permis de le produire. L'essentiel n'est pas de répéter l'activité humaine elle-même, telle qu'elle a lieu ou a eu lieu, mais d'adopter, au cours de l'activité d'apprentissage, la posture (rapport au monde, à l'autre et à soi) qui correspond à cette activité humaine. C'est là une condition nécessaire mais non suffisante: il faut, à partir de cette posture, maîtriser les opérations spécifiques de cette activité – celles qui constituent sa normativité. Le processus peut d'ailleurs être inverse: la maîtrise progressive des opérations permet d'entrer peu à peu dans la posture. (CHARLOT, 2001, p.:22-23).

É interessante observar e refletir sobre esse processo de aquisição da postura acadêmica na trajetória dos estudantes na universidade, no qual misturam-se exigências intelectuais e comportamentais. As atividades de leitura, interpretação e escrita de textos de acordo com a normatividade acadêmica,

que, podemos dizer, constituem a base da relação acadêmica com a universidade, exigem habilidades intelectuais de concentração, interpretação, coerência, clareza. Ao mesmo tempo, exigem a inserção em um campo sutil de comportamentos – objetividade na fala, capacidade de análise da fala do outro, demonstração de perspicácia, de atenção, enfim, o que podemos chamar de um código de “etiqueta universitária”. A origem social dos estudantes por vezes dificulta mais do que subsidia a aquisição desse código. Além disso, a atuação no campo educacional (como professoras, secretárias) parece exigir um outro código, no qual a presteza na resolução de problemas, a energia, o controle são mais valorizados que a atitude analítica e a tomada de distância em relação à realidade exigidas pela relação acadêmica com o saber.

Charlot (2003) reúne, para explicar a entrada na atividade intelectual, o desejo e a apropriação das normas: “Para adquirir o saber, é preciso, portanto, entrar em uma atividade intelectual, o que supõe o desejo, e apropriar-se das normas que esta atividade implica.” Por um lado, portanto, o desejo, através do qual o estudante se mobiliza; de outro, a necessidade de um trabalho para apoderar-se das normas e regras, específicas para cada tipo de relação com o saber.

Conclusões: Relação com o saber na docência e na pesquisa

A principal conclusão à qual chegamos depois de realizar esse percurso teórico pela teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot é a de que ela permite uma análise elucidativa do processo educativo. Isso porque a articulação que promove entre as diversas categorias que utiliza é capaz de explicar diferentes aspectos desse processo.

Assim, categorias como desejo e mobilização contemplam o caráter “impulsivo”, “interno” da decisão e da atitude de aprender; enquanto trabalho

escolar, domínio das regras e inserção na comunidade dos diferentes tipos de relação com o saber são categorias que se referem à “vida diária” demandada pelo aprender.

Também a análise da relação entre o sujeito que aprende, o que ensina e a instituição escolar é, a nosso ver, adequada à compreensão das situações de aprendizagem.

A percepção das dimensões epistêmica e identitária da relação com o saber e da imbricação de ambas com a dimensão social dessa relação é, sob nosso ponto de vista, outro ponto que faz com que essa teoria consiga explicar adequadamente a realidade. O mesmo ocorre em relação à localização da diferença entre as relações com o saber (e não entre os saberes).

Os aspectos acima ressaltados permitiram-nos identificar uma constelação de relações na composição do objeto de pesquisa da tese – a relação com o saber de estudantes do ensino superior privado do município de Governador Valadares: a origem social (geralmente associada à situação de dominação) e o desejo como elementos constitutivos da *posição social subjetiva* dos estudantes; a impossibilidade de separar suas histórias individuais daquela de seu grupo (origem social, oportunidades de escolarização, condições de trabalho); a construção de sua trajetória como uma relação entre a história coletiva e a individual; a importância do contexto institucional para a construção de sua relação com a universidade e com o saber acadêmico; as relações entre a relação prática e a relação acadêmica com o saber relativo à educação.

Enfim, se percebo a pertinência da teoria da relação com o saber como proposta por Bernard Charlot é porque através dela consegui compreender melhor o processo educativo do qual participo como professora universitária e aquilo que observei e escutei dos sujeitos como pesquisadora.

EIXO III: Ensino superior

O ensino superior como campo de pesquisa

A escolha do ensino superior como campo de pesquisa foi uma consequência, como exposto acima, de minha inserção como docente em uma universidade. O envolvimento com os dados desta pesquisa e a busca por referências de outras investigações nesse campo têm mostrado a importância da realização de estudos sobre os estudantes universitários e sobre o ensino superior privado. Percebemos, então, como florescente a importância de pesquisas que se dediquem a compreender melhor o estudante do ensino superior privado no Brasil.

Ao levantarmos as referências bibliográficas concernentes à temática do ensino superior, alguns elementos ganham destaque. Um deles é o questionamento do lugar dessa instituição no contexto social contemporâneo. Diferentes autores identificam a atualidade como um momento de indefinição, uma vez que a universidade não possui mais hegemonia em questões que anteriormente eram-lhe exclusivas. Leite (1997) e Schwartzman (1988) identificam essa perda em relação à formação profissional, enquanto Featherstone (2000) refere-se à diminuição da “autoridade” da universidade para “pronunciar-se sobre os usos e direção da mudança cultural, desde que outras vozes fora da academia cada vez mais preenchem esta função”. (FEATHERSTONE, 2000, p.70).

Outra questão que caracteriza o atual momento da universidade e as incertezas quanto às suas funções é a alteração do perfil de seu público, com a expansão das vagas e a proliferação de instituições. Furlani (1998) questiona se a chegada crescente dos extratos médios e inferiores da

hierarquia social à universidade não estaria causando uma modificação nas demandas sociais para a instituição. Cita Santos (1995):

Perante as pressões e transformações que cercaram a universidade a partir dos anos 60, a unicidade de seus fins abstratos volta-se para uma multiplicidade de funções, por vezes contraditórias, relacionadas com o aumento de seus estudantes e docentes e a proliferação e expansão do ensino e pesquisa a novas áreas do saber. (SANTOS *apud* FURLANI, 1998, p.43).

Ribeiro (1999) aborda a mesma questão quando identifica como funções com as quais se depara atualmente a universidade a formação das elites e a produção científica, por um lado, e o atendimento às pressões de maior acesso das camadas populares, por outro.

Esse remanejamento dos lugares sociais tradicionalmente ocupados pela universidade, de suas funções, de seu público, envolve uma análise complexa, que leve em conta o desenvolvimento histórico da instituição universitária, nos contextos mundial e brasileiro. As configurações históricas resultantes desse desenvolvimento estão diretamente relacionadas a nosso objeto de pesquisa, sendo um dos aspectos que determinam as relações que os estudantes universitários estabelecem com o saber. A realidade de nossos sujeitos de pesquisa (suas condições de classe social, sua localidade geográfica, suas possibilidades de trabalho e escolaridade) se intercrusa, neste momento de suas histórias pessoais, com a realidade da universidade contemporânea no Brasil e no mundo, situando-os como estudantes de uma universidade comunitária na região Leste do estado de Minas Gerais. Essa localização histórica coloca-os frente a uma visão específica sobre a função e o lugar social da universidade, permeada, como mostra minha experiência como professora nesse contexto, por conflitos. Estão em questão expectativas, possibilidades e objetivos de jovens e adultos das classes trabalhadoras em relação ao ensino superior.

Pesquisas com estudantes universitários, realizadas em contextos históricos diferentes, ressaltam a presença de conflitos em certa medida parecidos com aqueles que tenho observado na Univale. Leite (1997) apresenta pesquisa,

realizada em duas fases, com estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre as aprendizagens desses sujeitos. A primeira investigou 300 estudantes dos cursos de Engenharia, Medicina, Física/Química, Letras, Pedagogia e Enfermagem, do 2º e 3º semestres. Na segunda fase, realizada dois anos depois, foram entrevistados 24 estudantes escolhidos da amostra anterior. Verificou-se que eles adotavam

orientações de estudos que não primam pela busca de significado. O significado é mais acessório do que parte integrante das abordagens de estudo. Na verdade, superficialismo e reprodução acompanham a muitos estudantes em seus anos de aprendizagem na universidade. (LEITE, 1997,p.154-155).

As principais orientações de estudo observadas entre os estudantes foram: orientação superficial, orientação para o significado, orientação para a reprodução e orientação profissional. A autora ressalta que elas não são mutuamente exclusivas, mas tendem a manter certa permanência ao longo do tempo. O aluno adota diferentes orientações de estudo de acordo com as circunstâncias, havendo, entretanto, preponderância de uma orientação sobre as demais. Entre os aspectos que determinam esse movimento, Leite (1997) aponta o interesse pela disciplina, a importância da mesma no currículo e a atuação do professor, além do *status* do curso e da carreira.

Na orientação superficial, segundo a autora, o aluno estuda por meio de resumos, em pouca quantidade, de maneira dispersiva. A orientação é externa, por exemplo em relação à nota. Observou-se que esses estudantes demonstram ansiedade em relação à constatação de que não estão aprendendo muito e um certo pessimismo, além de responsabilizarem os docentes pela situação. Essa orientação aparece com grande frequência entre os sujeitos pesquisados, podendo ser o primeiro estágio de outras orientações. A autora pondera, entretanto, que se “esta abordagem for privilegiada sobre outras, se for habitual, existe o perigo da não-construção do conhecimento, pela falta de investimento em uma aprendizagem mais duradoura.” (LEITE,1997,p.57).

Quando se dá a orientação para o significado, existe questionamento do que é lido ou abordado em sala de aula, o que ocorre apenas nas disciplinas pelas quais o sujeito se interessa. Os conteúdos abordados são reconstruídos, em um processo que envolve muito esforço pessoal. Identificou-se entre os estudantes que adotam essa orientação “‘flexibilidade mental’ e ‘curiosidade intelectual’, próximas da abertura ao novo”. (LEITE, 1997,p.160).

A orientação para a reprodução está baseada, segundo a autora, na “decoreba”; o estudante fica fixado ao conteúdo dado em aula pelo professor, seu método de estudo baseia-se em repetir até fixar. A pesquisa mostrou que essa orientação é fundamentada pela história de estudo anterior à universidade. Esses estudantes enfrentam dificuldades para adaptar-se à universidade, pois não conseguem decorar toda a matéria. Precisam de orientação para aprender a estudar, pois, ao contrário da orientação superficial, na orientação para a reprodução os estudantes dedicam-se, esforçam-se. Leite aponta ainda que eles se sentem diminuídos em aula, não conseguem perguntar. A orientação para a reprodução pode ser agravada pela orientação para a profissionalização.

A orientação para a profissionalização implica uma forma de aprender que aparece como conseqüência do “estar voltado para fora da universidade”. Os estudantes reclamam que os cursos são muito teóricos, criticam as atividades de laboratório por serem pouco práticas e valorizam o estágio. Dissociação teoria-prática, atitude negativa em relação à universidade e aos cursos, críticas aos professores e aos colegas são características dessa orientação.

Perigosamente, esta orientação dos estudantes mostra um fechamento intelectual, uma dissociação que envolve também aspectos psicossociais. Não há identidade com o curso ou, talvez, com a escolha profissional realizada. Não há identidade com a universidade: ela é vista como afastada do real, do mundo prático, do trabalho. (LEITE, 1997,p.161).

A pesquisa mostrou, entre os estudantes que trabalharam enquanto freqüentaram a universidade, indivíduos que estudavam pouco e de forma

dissociada, e outros para os quais a orientação para a profissionalização aparece associada à orientação para o significado. No segundo caso,

o sentido do estudo adquire outra conotação. Não se confirma a dissociação teoria-prática, e a orientação para a profissionalização delinea-se nos últimos anos, como fruto do amadurecimento dos alunos tendo em vista o futuro profissional. (LEITE, 1997.p.162).

Esses estudantes podem adquirir a capacidade de “estabelecer relações, pontes entre estruturas de pensamento, entre conceitos e práticas para criação de novos conceitos e entendimentos sobre a realidade, especialmente da profissão.” (LEITE, 1997,p.162). Aí, a orientação para a profissionalização passa a envolver um movimento constante entre a teoria e a prática. Nesses casos, o estudante reconhece o mérito da formação universitária e consegue integrá-la às demandas do estágio ou do trabalho.

A partir de dados provenientes de estudo semelhante realizado na UFRGS e na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Leite (1997) observou a influência do curso sobre a orientação de estudo adotada pelo aluno - “os alunos introjetam os códigos existentes nos cursos que formam para diferentes carreiras profissionais”, a organização curricular afeta a história pessoal do estudante. A autora ressalta também a influência das relações de classe social trazidas do meio familiar e o *status* da profissão na orientação de estudo adotada.

As observações de Leite acerca das diferentes orientações de estudo devem ser compreendidas, a nosso ver, como a expressão individual da vivência de um momento histórico. Mostram diferentes relações com a universidade, com o saber na universidade e na profissão.

Ao dedicar-se ao estudo etnográfico da aula universitária e da defesa de tese na Unicamp, Rodrigues (1997) levou em conta a vinculação da produção do conhecimento com as dimensões do meio social e cultural no qual se dá essa produção. Procurou compreender as inter-relações entre a trajetória individual

e as dimensões institucional, científica, social e cultural. A pesquisa revelou o descontentamento e a decepção dos alunos em relação à universidade. Observou-se a ocorrência de um choque em relação à forma de organização universitária, do tipo de relações, diferentes das que os alunos vivenciaram em níveis anteriores de ensino.

Percebe-se que a dificuldade não é apenas quanto às relações pessoais em sala de aula, mas refere-se também às limitações do aluno recém-saído do segundo grau, no que se refere ao domínio do instrumental acadêmico, o que muitas vezes acaba por acentuar as diferenças. (RODRIGUES, 1997, p.68).

A autora aponta que, após esse primeiro impacto, quando se familiariza com a universidade, a maior parte dos alunos consegue enfrentar as novas situações. A análise das condições de produção de conhecimento na universidade levou-a a concluir que, apesar da diversidade de situações encontradas,

o ambiente universitário se desenvolve em meio a situações que mesclam nos indivíduos os sentimentos – angústia e prazer – principalmente porque as etapas a serem cumpridas são marcadas por mecanismos de avaliação e promoção que provocam tensão e ansiedade, tais como provas e exames. (RODRIGUES, 1997, p. 195).

A pesquisa mostrou entre alguns alunos de graduação “(...) elevado grau de angústia, ansiedade e insegurança”, aspectos relacionados à dificuldade de “tratar de forma apropriada conteúdos de aprendizado”, integrando-se à comunidade científica de sua área de estudos, dominando seus jargões e rituais.

A percepção confusa sobre o processo de aprendizado, devido à falta de definição de objetivos; a dificuldade do aluno em lidar com a quantidade de informações que recebe; a ausência de propostas práticas e a insegurança a respeito da própria capacidade tornavam o processo extremamente penoso, para a maioria daqueles alunos. (RODRIGUES, 1997, p.197).

Outra dificuldade observada na pesquisa refere-se à expressão das idéias com clareza e coerência, principalmente entre os alunos que estavam nos primeiros períodos.

As observações de Rodrigues (1997) ressaltam a graduação como um momento permeado por tensões. Entendemos os dados da pesquisa como reflexos da inserção do sujeito em uma nova forma de lidar com o conhecimento – novo vocabulário, exigências em relação à produção científica, a atividades como leitura e produção de textos. Podemos pensar assim em novas exigências e novas possibilidades que mobilizam o estudante universitário em sua relação com o saber, atualizando-a, reforçando-a ou desestabilizando-a.

Furlani (1998) realizou pesquisa com estudantes de universidades particulares do município de Santos, do período noturno, buscando conhecer esses alunos e o sentido que atribuíam a sua trajetória escolar e profissional, ressaltando a necessidade desse conhecimento para a organização do ensino superior. Considerou três situações: o estudante em tempo integral, o estudante-trabalhador (depende parcialmente da família, possui maior envolvimento com a universidade do que com o trabalho) e o trabalhador-estudante (possui responsabilidades financeiras na família, a atividade profissional ocupa posição central e os estudos, posição contingencial). Foram observadas, na pesquisa realizada, situações nas quais os estudantes não se sentiam completamente seguros em relação a sua participação nas etapas do processo de aprendizagem. Observou-se, também, através das entrevistas, a importância das relações estabelecidas com o professor para o acesso ao conhecimento e a participação da família no projeto de conclusão do ensino superior.

A pesquisa realizada por Castanho (1989) teve como sujeitos os alunos concluintes de todos os 26 cursos noturnos da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, que se submeteram a um questionário de 102 questões, das quais duas abertas, aplicado em maio de 1988. A autora constatou que esses alunos sentiam-se “pessoas lesadas em seus direitos por terem recebido um ensino questionável.” (CASTANHO, 1989, p.61). A sensação da maior parte dos sujeitos ao término do curso é o alívio, sendo apontados como

aspectos dos quais teriam as piores recordações o pagamento das mensalidades e o cansaço pela dupla jornada de trabalho e estudos. Os sujeitos demonstravam insatisfação com o currículo, o ensino, o preparo das aulas, os professores, a avaliação, os estágios.

Outro aspecto revelado pela pesquisa de Castanho (1989) é que a grande maioria pretende continuar estudando depois de terminar a faculdade, momento no qual a expectativa seria de inserção no mercado de trabalho. A autora explica esse aspecto pela perda do poder de discriminação da graduação, levando à busca pela pós-graduação. A pesquisa mostra também que para quase metade dos sujeitos a conclusão do curso não representaria melhoria na situação profissional em que se encontravam. Castanho (1989) apresenta entrevistas de estudantes que consideram o curso realizado um desperdício, tendo lhes acrescentado pouco e não garantido as condições de inserção no mercado de trabalho. Mostra também que muitos entrevistados consideram o curso 'fora da realidade', sem ligação satisfatória com a prática. A autora ressalta, entretanto, que

a ligação teoria-prática é sempre apresentada na perspectiva imediatista; a intenção parece ser sempre a de receber um tipo de formação que favoreça uma inserção ajustada no mercado de trabalho, jamais para questioná-lo. O mundo do trabalho-mercadoria nunca é posto em questão, mas, pelo contrário, reverenciado. A dimensão histórica praticamente não aparece nos depoimentos. (CASTANHO, 1989,p.73).

Os alunos não conseguem elaborar suficientemente sua avaliação do curso, enfatizando detalhes: "Nota-se uma preocupante estreiteza de horizontes pessoais ou ao menos profissionais em pessoas prestes a receber o aval da instituição para o exercício profissional." (CASTANHO, 1989,p.76). Em relação ao conhecimento, a autora identifica uma percepção "acumulativa", de justaposição de informações, que levaria a uma "paralisia do espírito crítico" e reforçaria "a incapacidade para estabelecer vinculações entre os conhecimentos e extrair conseqüências gerais sobre as interações entre os fenômenos." (CASTANHO,1989,p.77). Outros aspectos percebidos nos

depoimentos foram mercantilismo e competição, com preocupação excessiva com a nota.

Desse modo, o conhecimento não aparece como algo valioso em si mesmo, mas apenas como meio de ascensão social. A possibilidade de o conhecimento valer para desenvolver-se nos vários aspectos de sua personalidade, de enriquecer-se e de enriquecer as pessoas com as quais convive fica ignorada. (CASTANHO, 1989, p.68-69).

A maior parte dos alunos pesquisados declara-se pouco satisfeita ou decepcionada com o curso.

Ficam claras nas pesquisas de Furlani (1989) e Castanho (1989) as dificuldades dos estudantes ao tentarem inserir-se na vida universitária. Posturas interpretadas como imediatistas e heterônomas remetem-nos à reflexão sobre as condições de produção do conhecimento no contexto da alienação e do estranhamento. Que possibilidades o contexto da produção alienada oferece aos estudantes universitários para o estabelecimento de suas relações com o saber? Mais especificamente, o atual contexto da produção científica não reforçaria essa dificuldade dos estudantes universitários em criar e criticar? Essa relação é, como discutimos anteriormente, a elaboração pessoal de um sujeito histórico. Como mostra Cunha (1997), na aula universitária materializam-se “os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser.” (CUNHA, 1997,p.81). A autora lembra que esse não é um espaço neutro, mas reflete a forma como a sociedade controla a distribuição do conhecimento. Assim,

As decisões do que ensinar e do como ensinar estão vinculadas às estruturas de poder mais amplas controladas pelas corporações que congregam as diferentes carreiras. Estas, articuladas com as disputas e os valores do campo científico em que se inserem, controlam a base da distribuição do conhecimento acadêmico. (CUNHA,1997,p.88).

Cunha (1997) afirma ainda serem raras as reflexões mais apuradas sobre os processos de ensinar e aprender da universidade. Segundo Rodrigues (1997), a produção acadêmica brasileira sobre o ensino superior esteve durante muito tempo concentrada em temáticas relativas às políticas públicas e à relação das

instituições universitárias com o Estado, sendo necessários estudos que abordem de maneira conjunta os aspectos macro e micro. Também Leite (1997) ressalta a importância da abordagem das aprendizagens do estudante universitário no contexto da produção bibliográfica sobre o ensino superior:

Estudar as aprendizagens do estudante (universitário), encontrando explicações para entendê-las, fora das metáforas psicológicas, reguladoras das subjetividades, constitui desafio. As explicações e regularidades tidas como certas nem sempre foram tão óbvias ou claras, ou explicaram tudo o que deveriam explicar. Na verdade, se lançarmos um olhar ao que se tem produzido na pesquisa da área, vamos encontrar acentuadas diferenças de enfoque. (LEITE, 1997, p.150).

Pudemos perceber, com surpresa, certa similaridade entre a relação com a universidade e com os professores, as expectativas e decepções dos estudantes da Univale e a realidade relatada em pesquisas realizadas com estudantes de universidades mais tradicionais - públicas e privadas - e localizadas em outras regiões do país. Foi ainda mais inesperada a constatação de similaridades também em relação aos estudantes universitários franceses, através da leitura de pesquisas que se voltaram para esses sujeitos.

É o caso da tese de Monfort (2003), que estuda a relação com os estudos (*rapport aux études*) dos estudantes do primeiro ano universitário. A defesa dessa tese, a que tive a oportunidade de assistir durante o período do Doutorado-sanduíche, foi um momento particularmente interessante. A banca era formada por professores universitários – entre eles dois em cujas aulas havia sido realizada a observação – , que expressaram o impacto da leitura dos resultados da pesquisa, dizendo que havia sido um duro golpe, que não imaginavam aquela realidade. Grande parte das considerações em relação à tese foram também reflexões sobre a universidade, o trabalho dos professores e a relação com os estudantes. Tal situação reforçou, para mim, a idéia de que nós, professores universitários, tendemos a não perceber nossa própria prática como um campo de pesquisas e estudos em educação.

Monfort (2003) mostra que também na França se coloca a questão da expansão da universidade, a entrada de estudantes que antes não faziam parte de sua população. Os problemas de desistência e reprovação no primeiro ano são discutidos pelos meios de comunicação e instâncias de governo.

A pesquisa de campo foi realizada através de observação participante – a pesquisadora assistia às aulas e procurava conversar com os estudantes, a fim de compreender suas práticas de trabalho e sua percepção da experiência do primeiro ano universitário. Ela foi também responsável pela direção de algumas aulas, situação que permitiu, segundo a própria autora, um outro ponto de vista sobre os resultados dos estudantes. “En jouant le rôle de celui qui participe à l'évaluation des étudiants, j'ai occupé alors une place à part entière dans le processus de production des résultats des jeunes entrants à l'université.” (MONFORT, 2003,p.57).

A entrada na universidade é entendida como o resultado de um processo de relação aos estudos e produto de uma trajetória na qual foram construídas as referências dos estudantes em relação à educação. Assim, ao propor-se à investigação da relação com os estudos a autora pretendia analisar a maneira pela qual o jovem percebe a instituição escolar e o sentido que atribui a sua própria trajetória.

Um dos resultados da enquete foi a percepção de que os estudantes não viam a universidade como um espaço intelectual, um lugar de debates do qual eles poderiam tomar parte:

Une grande partie des jeunes qui entrent à l'université ne sont pas engagés intellectuellement dans les études, ils n'ont pas ressenti d'appel pour une matière donnée au point que l'on puisse faire de cette vocation un concept efficace pour décrire leurs premiers mois à l'université. Bien plus qu'à une attirance de longue date et motivée pour l'université, les étudiants répondent à des impératifs pratiques. Il se s'agit pas d'un choix mûri mais d'une démarche précipitée à cause des contraintes du marché scolaire. (MONFORT,2003,p.89-90).

A pesquisa revela que a imagem que os estudantes possuem da universidade não lhes permite encarar o início do curso com uma sólida motivação para conseguir realizar o trabalho universitário, as atividades intelectuais que serão demandadas. Essa imagem vai influenciar fortemente sua maneira de estudar, de trabalhar na universidade. Entretanto, essa nova experiência escolar vai exigir seu engajamento em uma relação diferente com os conteúdos e com a forma de estudar, uma relação nova com o controle do tempo, exigência que eles não conseguem atender:

L'observation des cours montre que les étudiants ne paraissent pas conscients de ce changement dans le rapport au savoir que veut leur proposer l'institution universitaire. Il n'appartient pas, selon eux, à la situation de travail telle qu'ils la vivent. (MONFORT,2003,p.118).

Em duas das pesquisas apresentadas – Castanho (1989) e Monfort (2003) – percebemos a situação apontada por Charlot (1999), do baixo investimento do estudante no saber “em si mesmo”: o sentido de estar na universidade não é formado pelo prazer em aprender, estando, antes, relacionado a aspectos práticos da colocação profissional.

As pesquisas apresentadas neste item levam-nos a considerar que a categoria da relação com o saber pode contribuir para a construção do conhecimento nesse campo, ajudando a tornar mais apurada a análise sobre o estudante do ensino superior privado. Esperamos que esta tese possa fazer parte de uma produção teórica que subsidie propostas pedagógicas e políticas mais coerentes com as expectativas, as dificuldades e as possibilidades desse “novo” estudante universitário.

A discussão público/privado no ensino superior brasileiro

O fato de estudarem em uma universidade comunitária, não-gratuita e localizada no interior do estado, deve ser levado em conta para compreendermos a relação que os sujeitos da pesquisa estabelecem com o saber e com a universidade. Este espaço compõe o campo no qual tais

relações se configuram no momento de vida dos sujeitos. É necessário, assim, discutir esse setor do ensino superior brasileiro, a fim de compreender melhor nosso objeto de pesquisa.

O ensino superior pode ser visto como a “ponta” do processo de expansão do acesso à escolarização no Brasil. Diferentemente do que ocorreu nos outros níveis de ensino, no nível superior foi o crescimento do setor privado o responsável por tal acesso. Esse processo de “massificação” do ensino superior transformou a figura do estudante desse nível de ensino, ou melhor, criou diferentes “categorias”. A fase de saturação da demanda na qual se encontra o setor privado, depois do período de expansão (décadas de 60 a 80), tem feito com que seu caráter “comercial” apareça com cada vez maior clareza; por exemplo, nas campanhas publicitárias. Não é raro encontrarmos na mídia artigos que compartilham a análise de Aluísio Pimenta:

A educação está transformando-se no Brasil, salvo honrosas exceções, num comércio aberto. Este fato, especialmente na educação superior, é constrangedor. Instalam-se faculdades e universidades de baixo nível e altas mensalidades mais facilmente do que restaurantes de comida a quilo. (PIMENTA,2003).

Esse é o tom predominante, como veremos, nas análises relativas ao ensino superior brasileiro. Para uma parcela dos analistas, a forma pela qual se deu a expansão desse nível de ensino caracteriza-o como não-democrático e perverso, pois ofereceu às classes populares cursos superiores de qualidade inferior e não gratuitos. Na década de 90, a reforma do estado implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso reforçou essas características. Segundo Picanço (2003), o princípio de minimização do papel do Estado foi acompanhado de uma concepção mercantilista da educação. Conseqüentemente,

A demanda por formação tem despertado, em especial, o interesse de grupos que vêem na educação as características de um grande mercado potencial. Esses são os “sacoleiros do ensino” para os quais é difícil fazer uma distinção entre conhecimento e “mercadoria”, estudantes e “clientes”, escola e “empresa”. (PICANÇO,2003).

A realidade brasileira é identificada como parte de um contexto mundial. Gomes (2003), a partir de uma análise comparativa do ensino superior em

diferentes países, identifica, apesar das especificidades de cada caso, a hegemonia nas décadas de 80 e 90 dos mecanismos de mercado, com potenciais diversos de coordenação e controle sobre o ensino superior. Como organismos articuladores dessa tendência, são apontados os organismos internacionais do capital, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas e a Organização Mundial do Comércio, como mostra Lima (2003): “o processo de mercantilização da educação, principalmente da educação superior no Brasil, sob a diretriz política destes organismos, vem evidenciando um aprofundamento nos anos 90”.

Identifica-se, como consequência dessas orientações, um processo de privatização do ensino superior brasileiro, baseado na expansão das instituições privadas, e de sucateamento e privatização das instituições públicas. (GOMES,2003; MOROSINI e FRANCO,2003).

Sguissardi (2003) identifica, tanto no setor público quanto no privado, a configuração de uma universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva”, ancorada em

‘oportunos’ conceitos e teses a respeito do *ethos* acadêmico, do valor agregado do conhecimento, do papel do Estado e do mercado na alocação de recursos no campo dos direitos da cidadania ou dos serviços sociais, entre outros, que se encaixam nos próprios fundamentos do atual ajuste neoliberal da produção e do Estado. (SGUISSARDI,2003).

De investimento público voltado para o desenvolvimento, no Estado do Bem-Estar e do fordismo, a educação passa a ser considerada, no Estado Neoliberal e na globalização, “*parte do problema econômico* de cada país, entendido este como falta de competitividade internacional”, o que justifica uma orientação de sua gestão através dos moldes da competitividade empresarial. (SGUISSARDI,2003).

Na linha de análise apresentada, a expansão do setor privado, iniciada na década de 60, é interpretada como resultado de uma política privatista, que “propiciou ampla liberdade de atuação do setor privado transformando a

educação superior em negócio altamente rentável”. (CHAVES e CAMARGO,2003). Ressalta-se também a atuação política do setor privado do ensino superior, ao longo da história, “... com o objetivo de diferenciar, flexibilizar e mercantilizar este espaço conforme seus objetivos imediatos e a racionalidade de expansão do capital”. (SILVA Jr. & SGUISSARDI, 1999,p.44).

Vemos que essa corrente de análise do ensino superior brasileiro, ao problematizar as orientações das políticas e a atual configuração desse nível de ensino, atribui às instituições privadas de ensino superior as características de baixa qualidade e vocação mercantilista. Não encontramos referência à diferenciação, no interior do setor privado, entre as instituições particulares, as comunitárias e as confessionais, nem à grande diversidade dessas instituições no que se refere a sua tradição, história ou produção científica. Finalmente, pode-se dizer que, para essa corrente de análise do ensino superior brasileiro, apenas as instituições estatais podem atender aos objetivos plenos das atividades de ensino superior, em razão de sua estrutura, de sua forma de gestão e de seu financiamento. (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 1999).

Entendemos que essa análise é importante porque compõe uma visão crítica da história da educação brasileira e do contexto mundial de configuração de políticas e propostas educacionais. Entretanto, uma vez que nos voltamos especificamente para o setor privado, identificamos a falta de uma análise mais completa, que levasse em conta, além do contexto amplo de seu desenvolvimento, sua complexidade.

A análise de Sampaio (2000) possui esse objetivo, propondo uma abordagem do setor privado que não o veja como o “outro”, “um desvio indesejado do sistema de ensino superior, mas como um setor em que 58% dos universitários recebem sua formação superior.” (SAMPAIO, 2000, p.31). Segundo a autora, as discussões sobre o ensino superior privado são sempre travadas de fora, por autores que geralmente o vêem como a privatização da universidade

pública. Ela analisa a visão corrente na bibliografia sobre ensino superior no Brasil como um "script" formado pela correlação entre "regime militar, privatização do ensino superior e a baixa qualidade do ensino oferecido pelas instituições particulares". Essa análise complementa-se, nas décadas de 80 e 90, com a compreensão das atitudes do governo em relação ao setor privado como parte da orientação neoliberal, voltada para o interesse do capital e regulada pelo mercado. A autora chega mesmo a adotar um tom irônico, quando afirma:

No Brasil, alinhados a esse debate teórico – e contrariando os dados que apontam para uma tendência a estabilizar a participação relativa das matrículas privadas no sistema em seu conjunto -, o tema da privatização do ensino superior experimenta um *revival* das posições defendidas nos anos 70: a conspiração dos governos militares que promoveu a expansão do ensino privado é substituída pela conspiração neoliberal orientada por organismos internacionais. Na conspiração neoliberal, segundo as análises, o objetivo do Estado é privatizar o ensino público. (SAMPAIO, 2000,p.169).

Rejeitando essas análises, Sampaio afirma que "o campo político onde se movem os atores do sistema de ensino superior é muito mais complexo do que a oposição setor público/setor privado", sendo necessário considerar recortes, como a condição de universidade ou escola isolada, religiosa ou laica, comunitária ou privada. Lembra também que as transformações por que tem passado o setor determinam "maior diferenciação entre os estabelecimentos que o compõem e uma organização mais segmentada da representação de seus interesses." (SAMPAIO, 2000, p.17). A autora adota, como veremos a seguir, outras matrizes teóricas, que a levam a apontar o caráter complementar do setor privado em relação ao público e a priorizar a noção de diferenciação do ensino superior, ao invés da dicotomia público/privado.

Sampaio localiza o setor privado de ensino superior no Brasil como o setor predominante, tanto em número de matrículas quanto em número de estabelecimentos. Explica essa realidade através da história do ensino superior brasileiro, lembrando que o setor privado assume posição majoritária a partir de meados da década de 60, quando,

com maior intensidade e velocidade que o setor público, respondeu a duas demandas que se complementam: a demanda da clientela estudantil por ensino superior e a demanda do mercado ocupacional por pessoas portadoras de diploma de nível superior. A emergência desse mercado favorável ao desenvolvimento do ensino superior privado vincula-se a processos mais amplos de modernização da sociedade brasileira, entre os quais se destacam a ampliação do atendimento dos níveis educacionais anteriores ao universitário, a urbanização e a industrialização do País. O setor público, nesse período, também cresceu, mas não se orientou necessariamente para o atendimento da demanda de massa. (SAMPAIO, 2000,p.20).

Segundo a autora, o sistema de ensino superior brasileiro “tem operado com uma divisão de funções complementares em sua relação com o mercado.” (SAMPAIO, 2000, p.22). Ela destaca as influências do Estado e do mercado sobre o setor privado sem, como ficou claro através das citações anteriores, compreender o mercado como uma influência majoritária relacionada ao poder dos grandes grupos empresariais. Define o mercado a partir da equação oferta/demanda, admitindo sua influência “determinante na ocorrência dos grandes movimentos de expansão e estagnação que se verificam na trajetória do setor privado no País nos últimos trinta anos”. Assim, Sampaio aborda a relação do ensino privado com o mercado como, primeiramente, sua capacidade de suprir a demanda de massa utilizando recursos privados. Essa relação é portanto “parte da dinâmica público/privado que logrou instalar-se ao longo do desenvolvimento do ensino superior brasileiro.” O setor privado do ensino superior brasileiro seria nessa perspectiva um setor de massa. (SAMPAIO, 2000, p.24-25).

Sampaio apresenta uma retrospectiva histórica da relação público/privado no ensino superior brasileiro, na qual mostra o acomodamento das funções complementares entre os dois setores. Identifica dois momentos distintos no desenvolvimento do setor privado: de 1933 a 1965 e de 1965 a 1980:

O primeiro período caracteriza-se pela consolidação e estabilidade no crescimento da participação relativa do setor privado no sistema; o segundo corresponde à mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, levando à predominância desse setor no sistema de ensino superior. (SAMPAIO, 2000,p.43).

O primeiro momento divide-se, segundo Sampaio (2000), em dois – de 1933 a 1945, época marcada pela luta entre elites laicas e católicas; e de 1945 a meados da década de 60, quando as lutas tiveram como ator principal o movimento estudantil, na defesa da exclusividade do ensino público e do modelo de universidade em oposição ao das escolas isoladas.

Ela explica o grande crescimento do ensino superior entre 1940 e 1960 como resposta às transformações do país. Um aumento populacional de 70% correspondeu a um aumento das matrículas nesse ensino de mais de 300%. O crescimento do setor privado, que em 1960 representava 44,3% das matrículas, veio atender, segundo a autora, ao aumento da demanda dos setores médios por ensino superior, consequência do desenvolvimento industrial.

O segundo grande período de expansão do ensino superior privado destacado por Sampaio inicia-se em 1965 sob o regime militar e o combate ao movimento estudantil.

“As universidades públicas eram vistas, pelo regime militar, como focos de subversão e foram mantidas sob constante vigilância. (...) É nesse contexto político de expurgo dos principais representantes do ensino superior público que se verifica a maior taxa de crescimento das matrículas privadas. Com efeito, uma das acusações básicas dirigidas ao regime militar foi exatamente a de que ele teria sido o promotor, na década de 1970, da expansão do setor privado em detrimento do público.” (SAMPAIO, 2000,p.44).

O regime militar foi, portanto, o período de grande crescimento do setor privado do ensino superior. Houve crescimento das matrículas como um todo, resposta à grande demanda dos “setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana”, mas o crescimento do setor privado foi bastante superior (843,7%) ao aumento total das matrículas em ensino superior (480,3%).

Segundo a autora, a crise do sistema de ensino superior não se limitava, naquele momento histórico, à questão da expansão das vagas. O modelo de universidade, herdado dos anos 30, era uma aglutinação de escolas isoladas,

atendendo aos interesses das antigas escolas de formação para profissões liberais. Os anos 50 assistiram a movimento similar àquele dos anos 20, de luta por uma determinada concepção de universidade que “era, em grande medida, uma retomada das idéias dos anos 20, modificadas pela influência do modelo de universidades americanas, do qual Anísio Teixeira era grande simpatizante”. (SAMPAIO, 2000,p.54). Uma das críticas à universidade vigente era seu caráter elitista:

“Nos anos 50 e início dos 60, os jovens professores e o movimento estudantil eram os principais atores do debate em torno da nova universidade, que deveria ser pública, deselitizada, organizada por departamentos, cujos docentes tomariam as decisões de forma democrática, livre dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades.” (SAMPAIO, 2000, p.54-55).

A LDB de 1961 foi, nessa análise, instrumento de garantia da existência do ensino superior privado e regulamentação da expansão do sistema nos anos 60 e não alterou verdadeiramente a estrutura da universidade, frustrando os que defendiam tal mudança.

A autora localiza em meados da década de 60 a aquisição de novas características da expansão do ensino superior, pressionado pela demanda de novas vagas. A expansão do setor privado foi maior que a do público, levando-o a responsabilizar-se, no final da década de 60, por 46% das matrículas e, no final da década de 70, por 62,3%. Marco importante nessa expansão foi a reforma universitária de 1968, que teve como consequência a institucionalização da pesquisa, seguida, na década de 70, pelo estímulo à pós-graduação e pela compreensão da universidade como “universalidade de campo do conhecimento”. Essa nova moldura legal levou a mudanças também no setor privado, com reestruturação de instituições, sobretudo as das capitais ou grandes centros urbanos. (SAMPAIO, 2000,p.64).

A expansão do setor privado nas décadas de 1960 e 1970 deu-se através das instituições de pequeno porte e da criação de novas carreiras. A localização dessas novas instituições concentrou-se na região Sudeste, mas alcançou o

interior dos estados, com predominância dos cursos no período noturno. A clientela à qual destinavam-se esses cursos era composta por:

jovens recém-egressos do curso secundário – cuja rede pública tinha se ampliado na década anterior – sem condições financeiras e/ou domésticas para prosseguir estudos em centros urbanos maiores; pessoas mais velhas, já empregadas, que não tinham tido oportunidade de estudar e que viam no diploma de ensino superior oportunidade de melhoria no mercado ocupacional ou, simplesmente, de adquirir novo *status* na comunidade local; jovens mulheres que já passavam a aspirar a uma formação de nível superior, mas sem que isso implicasse o rompimento com a família de origem e/ou com planos matrimoniais etc. (SAMPAIO,2000,p.63).

Sampaio (2000) mostra que as novas instituições estavam, com isso, desencadeando, ao mesmo tempo em que atendiam, a demanda por ensino superior nesses locais, uma vez que a oferta desse nível de escolaridade gerava, devido aos valores a ele atribuídos, aspiração, transformando-se em necessidade.

Ressalta que, à época da aplicação da reforma universitária, havia no Brasil apenas nove universidades privadas, todas confessionais. Apesar de a Lei nº 5540 priorizar o desenvolvimento do ensino superior, que agora englobava a pesquisa em universidades, os decretos e pareceres do Conselho Federal de Educação subsequentes, até meados dos anos 80, facilitaram a criação de faculdades isoladas. A pressão que o setor privado exerceu estava respaldada pela demanda reprimida e pela presença de grupos ansiosos por atendê-la. Sampaio aponta como avaliação mais comum na bibliografia sobre ensino superior a de que, em lugar de expandir o atendimento público de terceiro grau, os militares, por diversos mecanismos, favoreceram a expansão do setor privado, visando, assim, promover uma privatização gradual do ensino superior no país. A autora, entretanto, não concorda com essa análise, e é aí que se coloca a noção de complementaridade entre os sistemas público e privado por ela defendida.

Ressaltando que o setor público também cresceu significativamente entre os anos de 1967 e 1980 (453,8% entre 1965 e 1980), ainda que em magnitude

menor que o privado, atribui à opção governamental pela integração da pesquisa à universidade a elevação de seu custo, o que limitou sua expansão.

“Essa opção conferiu ao setor privado espaço complementar no sistema: atender à demanda crescente por ensino superior, impossível de ser plenamente satisfeita em um modelo de universidade pública seletiva, em termos sociais e acadêmicos.” (SAMPAIO, 2000,p.69).

Vemos, portanto, que a autora compreende os fenômenos abordados como o estabelecimento de relações complementares entre os setores público e privado do ensino superior brasileiro – o público assume uma universidade que alia a pesquisa ao ensino, o que gera custos que impedem sua expansão, enquanto o privado assume uma universidade menos onerosa, voltada para a formação profissional e capaz de atender a um público maior. Esse esquema explicativo substitui, na concepção da autora, a idéia de que o governo militar privatizou o ensino superior. A autora conclui que é necessário rever

a interpretação segundo a qual o Estado retirou-se do ensino superior, promovendo sua privatização. Na realidade, as políticas para o ensino superior seguiram duas direções nem sempre convergentes: a primeira reflete a opção de preservar as universidades públicas de uma eventual massificação do ensino superior, massificação incompatível com a vocação de universidade de pesquisa que a Reforma de 1968 lhes imputara (Durham, 1993a). A segunda opção foi expandir o ensino público em regiões menos favoráveis ao financiamento privado do ensino superior. (SAMPAIO, 2000,p.74).

Nessa organização baseada na divisão de funções entre os setores público e privado, reconhece uma relativa funcionalidade do funcionamento do ensino superior brasileiro:

Coube ao setor privado atender à demanda de massa de ensino superior e às instituições públicas manterem-se mais seletivas e, em regra, abrigarem a pesquisa e desenvolverem a pós-graduação, podendo, assim, preparar melhor seus docentes e oferecer um ensino considerado de melhor qualidade. (SAMPAIO, 2000,p.166).

Para a autora, essa “divisão de funções” é resultado de uma “escolha política do Estado brasileiro para atender, a partir de meados dos anos 60, à demanda crescente de ensino superior e, ao mesmo tempo, preservar o setor público, financiado com recursos públicos, da massificação e seus efeitos” (SAMPAIO,

2000,p.166). Tal solução, continua, resulta de compromissos entre o Estado e os diferentes atores do sistema de ensino superior.

Sampaio prossegue sua análise abordando as tendências atuais para o ensino superior, das quais os anos 80 representam um marco. Os dois fenômenos destacados pela autora são o saturamento do crescimento da demanda por ensino superior e os sinais de “esgotamento” do financiamento do ensino público. Assiste-se assim, nos anos 80, à estabilidade e posterior declínio da participação relativa das matrículas privadas no sistema de ensino superior. Essa mudança desencadeará outras que representam adaptações do setor à situação, sendo “parte da dinâmica que o setor privado estabelece com o mercado”. São elas a diminuição do número de estabelecimentos isolados e o aumento de universidades particulares; a desconcentração regional e interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas e o crescimento do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas. (SAMPAIO, 2000,p.75). Segundo a autora,

Alguns estudiosos do sistema de ensino superior vêm insistindo na necessidade de se reconhecer a heterogeneidade do sistema de ensino superior no tocante a sua diferenciação institucional, regional e de vocação (Schwartzman,S.,1997). Parece que, nos últimos anos, a percepção de que as diferenças reais entre os estabelecimentos de ensino superior não podem mais ser encobertas por um ‘modelo único’ de ensino já provoca menos resistência nos meios acadêmicos. (SAMPAIO, 2000,p.245).

Entretanto, afirma a autora, no Brasil, o modelo de universidade que concilia pesquisa e ensino e abrange todos os campos do conhecimento permanece hegemônico, não sendo reconhecidos ou valorizados outros modelos. Assim, apesar da diversificação, observa-se a tentativa de atingir um modelo único, que se dá muitas vezes pela construção de “simulacros”. A diversidade de modelos não tem sido reconhecida, por exemplo, na avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil. A atitude adotada pelo Ministério da Educação de adotar um único modelo para avaliação pode levar, segundo a autora, à mimese institucional, ao cumprimento formal das normas, impedindo a identificação de modelos inovadores.

As constatações da autora sobre as relações do Estado com o ensino privado nos anos 90 coincidem, como se vê, com os esquemas apresentados anteriormente, de postura crítica. Difere desses, entretanto, pela ausência da percepção da realidade como problemática. A impossibilidade da igualdade da população frente à oferta de ensino superior é aceita como inevitável, não se colocando a alternativa de outra estrutura. Essa talvez seja a diferença central entre as duas abordagens – vislumbrar-se ou não outra forma de organização da sociedade, outras propostas para a educação. Frente a isso, as expectativas frente à atuação do Estado e do mercado são necessariamente diferentes.

É importante ressaltar, entretanto, a importância de uma abordagem específica sobre o setor privado para a compreensão do papel desse setor na história e na realidade atual do ensino superior brasileiro.

A discussão sobre os setores público e privado do ensino superior remete à discussão da massificação nesse nível de ensino. Essa discussão se faz presente no cotidiano da universidade privada, trazida por um questionamento (que também acomete as universidades públicas) sobre o perfil do estudante universitário. A presença de estratos sociais menos privilegiados traz à universidade pessoas que parecem às vezes inadequadas – não possuem conhecimentos que julgamos básicos, sentem dificuldade em perceber e inserir-se nos modos de produção do conhecimento científico, não conseguem expressar-se, principalmente por meio da escrita, de maneira satisfatória, não possuem acesso às tecnologias utilizadas nos meios acadêmicos. É uma discussão delicada. De um lado, refere-se aos aspectos da democratização ou elitização do ensino; de outro, às exigências relativas à formação universitária.

Sampaio (2000) aponta a passagem de sistemas de ensino superior de elite para sistemas de massa como a maior transformação do ensino superior neste século, tendo o crescimento das matrículas ocorrido no pós-guerra em todos

os países desenvolvidos e em desenvolvimento. A ampliação do número de matrículas no ensino superior não significa, conclui a autora, a democratização do sistema – que levaria a uma maior igualdade -, mas sua diversificação. Afirma que não seria possível promover a igualdade, uma vez que os recursos seriam insuficientes para oferecer a todos os matriculados no ensino superior o mesmo ensino que antes era oferecido apenas a uma pequena parte da população, sendo a diversificação a solução para o problema da expansão.

O esquema teórico proposto para a compreensão da expansão do ensino superior pode ser assim resumido: o atendimento à demanda ampliada leva à diversificação do sistema, e esta, à hierarquização das funções dos estabelecimentos. A autora apresenta como características do fenômeno da diversificação: ampliação e diferenciação da clientela; diferenciação de funções das instituições no sistema; flexibilidade no processo ensino-aprendizagem; especialização das disciplinas. No caso brasileiro, instaurou-se

uma diferenciação e hierarquização entre os estabelecimentos que compõem o sistema; nesse processo, algumas universidades públicas e poucas instituições católicas ou laicas de elite situam-se no topo, porque conseguiram preservar-se dos efeitos da massificação, ao passo que os demais estabelecimentos que se instalaram voltaram-se ao atendimento da demanda de massa local. Essa hierarquia reflete-se também na diferenciação institucional dos estabelecimentos, de serem escolas isoladas ou universidades. (SAMPAIO, 2000,p.110).

Tratando da questão da diminuição da demanda pelo ensino superior que tem lugar nos anos 80, Sampaio (2000) faz uma análise que envolve a discussão da democratização da educação. Chama a atenção, inicialmente, para a baixa taxa de escolarização superior, no Brasil, dos jovens de 18 a 25 anos, em comparação com outros países latino-americanos. Como explicar, então, a diminuição da demanda? Para a autora, o problema não está na oferta de vagas, mas no ensino médio, uma vez que “o sistema de ensino superior chegou aos anos 90 com a capacidade de atender praticamente todos os egressos do segundo grau do País”, não se podendo traduzir a baixa taxa de escolarização superior como um problema de exclusão do sistema. “Em outras palavras, o problema não reside na falta de vagas no sistema de ensino

superior, mas no número reduzido de candidatos para essas vagas.” (SAMPAIO, 2000,p.89). Aponta a questão da queda da taxa de conclusão dos níveis educacionais e conclui:

além de eventual inadequação da universidade ante as novas exigências do mercado de trabalho e as expectativas da clientela em potencial, a redução no ritmo de crescimento das matrículas de ensino superior, que se verifica a partir de 1985 e se prolonga até meados dos anos 90, foi resultado da retenção que ocorreu no nível educacional anterior. (SAMPAIO, 2000,p.90).

Nota-se, nessa visão, a ausência de questionamento sobre a natureza das vagas. Certamente, a oferta de vagas em instituições privadas não significa uma “oferta” para os concluintes do ensino médio que não podem arcar com os custos das anuidades.

Ensino superior privado comunitário

Na discussão do público e do privado no ensino superior, as universidades comunitárias ocupam lugar especial, - haja vista sua denominação de *entidade pública não estatal*. A compreensão de seu surgimento e de sua atuação é diferenciada conforme a maneira como se compreende o ensino superior privado.

Sampaio (2000) mostra que as universidades comunitárias começaram a organizar-se a partir de meados da década de oitenta, com a reunião de universidades confessionais (comunitárias *latu sensu*) e leigas (comunitárias *strictu sensu*) que reivindicavam o reconhecimento de sua especificidade dentro do setor privado. A articulação desse novo grupo refletir-se-ia na menção das *universidades comunitárias* na Constituição de 1988. Sua consolidação deu-se entre 1988 e 1991, tendo como marco a Assembléia das Universidades Comunitárias, em março de 1988. Em 1991, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) passava a abrigar o Fórum de Reitores das Universidades Comunitárias. Em janeiro de 1995 se formou a

Associação das Universidades Comunitárias - Abruc, órgão que vem representando essas instituições na defesa de interesses específicos no campo político do ensino superior. Sampaio informa que, em 1997, a Abruc era formada por 29 universidades comunitárias: dezoito confessionais (dezesesseis católicas, uma metodista e uma luterana) e onze laicas. Entre os interesses defendidos pela Abruc com base na especificidade de suas instituições está a solicitação de verbas públicas, que resultou na consignação, em 1987, de verbas específicas para esse setor. Essa conquista reflete o reconhecimento de um novo grupo entre as “instituições não federais beneficiárias de políticas específicas do MEC”. (SAMPAIO, 2000,p.199).

As universidades comunitárias representam um elemento no debate entre o público e o privado no ensino superior brasileiro, à medida que tal classificação busca, como mostra SAMPAIO, sobrepor-se ao caráter religioso ou laico e até mesmo à divisão entre público e privado. As palavras do Padre Waldemar Valle Martins, então reitor da Universidade Católica de Santos, na Manifestação do Grupo das Comunitárias na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em Brasília, refletem essa tentativa de diferenciação:

Evidentemente, apoiamos todo o trabalho das escolas estatais, oficiais, como das escolas particulares que legitimamente usam da liberdade que o regime democrático assume como bandeira; dentro de nosso País, acordadas aos padrões éticos e distantes da comercialização, elas têm sua vez e muito têm feito pelo ensino em nossa terra. Mas advogamos uma *forma alternativa* de viver: escola particular se quiserem, mas *sem privatizar interesses* que serão sempre os da comunidade onde ela se insere, procurando somar as forças da sociedade para o bem maior da educação, daí escola comunitária. (SAMPAIO,2000,p.201).

Segundo Sampaio, na construção da identidade do grupo das universidades comunitárias, enfatiza-se mais a distinção em relação às particulares do que a apresentação de suas próprias características. Analisando seus documentos e estatuto, a autora afirma que a dimensão pública da universidade comunitária é defendida com base nas seguintes características: tem origem na comunidade civil ou religiosa, e essa participa de sua gestão através da representação nos conselhos da mantenedora; os bens da mantenedora

pertencem à comunidade ou a instituições confessionais e seu patrimônio não pode ser distribuído sob a forma de resultados, dividendos, bônus ou parcelas; mantêm estreita vinculação com a comunidade; seus dirigentes não são vitalícios e preocupam-se com a qualidade acadêmica. (SAMPAIO, 2000, p.202- 203).

A Manifestação das Universidades Comunitárias na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados define como instituições comunitárias “as que, criadas com ou sem intervenção do poder público local, são organizadas por comunidades nelas atuantes e a ela vinculadas por seus objetivos educacionais.” (SAMPAIO, 2000,p.205). Segundo a autora,

as idéias de bem comum, de corresponder às demandas da sociedade e outras proposições nesse sentido, na realidade, estão enfeixadas junto com a questão-chave no discurso da Abruc: a democratização do acesso ao ensino superior e a garantia da permanência do estudantes na universidade. (SAMPAIO, 2000,p.209).

Além disso, essas instituições defendem as medidas de avaliação institucional propostas pelo MEC e buscam ser reconhecidas como instituições de qualidade educacional e integridade administrativo-financeira. Tais premissas sustentam a atuação política das universidades comunitárias, organizadas na Abruc, e reforçam suas demandas por exclusividade, enquanto segmento particular, de acesso aos recursos públicos e de revitalização do crédito educativo.

Silva Jr. e Sguissardi (1999) também identificam na constituição do setor comunitário a tentativa de estabelecimento de um modelo alternativo de ensino superior, as instituições *públicas não-estatais*. Tal modelo estaria baseado na forma de gestão acadêmica e administrativa e na preocupação com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, o significado desse novo setor é compreendido por esses autores de maneira diferente, acompanhando as divergências entre as duas concepções sobre o setor privado. A existência dos setores comunitário, estatal e estritamente privado no ensino superior reflete “a emergência de espaços com significativo grau de ambigüidade: o *semipúblico*

e o *semiprivado*.” (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 1999,p.45). Proclamar objetivos públicos no campo educacional e de gestão institucional e, ao mesmo tempo, possuir natureza privada, dependendo das anuidades cobradas dos alunos, significa para os autores uma contradição, a qual pode interferir na democratização da gestão e no exercício da pesquisa e capacitação de pessoal. Não concordam assim, pode-se concluir, com a diferenciação que o setor das instituições comunitárias esforça-se por veicular.

Bitar (s.d.) analisa a formação do setor comunitário e ressalta aspectos já apresentados, como a tentativa de diferenciação e o estabelecimento de uma situação ambígua entre público e privado. Acrescenta uma reflexão importante quando aponta a necessidade de se considerar as diferenças internas ao setor, uma vez que identificam-se sentidos diferentes em relação à *comunidade* e sua participação nas universidades comunitárias. Assim, o desenvolvimento da identidade de universidade comunitária depende das condições sócio-históricas nas quais a instituição se constitui.

A discussão sobre o real significado histórico do segmento comunitário do ensino superior brasileiro é certamente complexa. Minha atuação como professora em uma universidade comunitária possibilita-me algumas reflexões. Por um lado, são vivenciados os limites à produção científica das instituições de pequeno porte e pouca tradição. Por outro, em alguns casos, essa situação pode significar as possibilidades de construção de propostas e modelos institucionais próximos da realidade regional. O significado do *comunitário* depende, como vimos, dos sujeitos históricos envolvidos com a instituição, não garante necessariamente a realização de espaços de participação democrática que reflitam as necessidades da comunidade regional envolvida. Entretanto, as características das instituições comunitárias, como a ausência de proprietários do patrimônio, colocam em cena a potencialidade da realização de tais perspectivas.

Conclusões: Reflexões sobre identidade e relação com o saber na universidade privada comunitária no interior

Estudar em uma universidade privada no interior do estado de Minas Gerais significa ser um estudante da periferia, estar longe da capital do estado e do centro do sistema universitário nacional (as universidades públicas). Como essa condição interfere na maneira pela qual os sujeitos desta pesquisa definem a si mesmos, inclusive como estudantes, e as relações que estabelecem com o saber e com a universidade?

Ainda que a resposta a essa pergunta seja diferente para cada um dos estudantes pesquisados, podemos apontar elementos que permeiam as experiências de todos eles. O primeiro é a dificuldade em arcar com os custos das mensalidades escolares, elemento que os angustia constantemente e que é a principal causa da desistência de muitos. Essa obrigatoriedade dificulta a construção de uma visão positiva da universidade, uma vez que o elemento de cobrança (a universidade cobra as mensalidades e o estudante cobra seus “direitos de consumidor”). Outro elemento é o reconhecimento da existência de uma realidade universitária distinta daquela que eles conhecem. Interessante notar que nenhum dos entrevistados realizou o concurso vestibular na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (eu nunca soube de um caso, entre meus alunos, onde isso tenha ocorrido). Assim, a localização geográfica periférica da Univale é condição quase imprescindível para que eles estejam na universidade.

Podemos ainda, ao final deste item, concluir que a discussão sobre o ensino superior privado é complexa e deve ser feita sob diferentes pontos de vista (de fora e de dentro). Não podemos deixar de concluir também que a universidade pública tem sido um direito negado a grande parte dos brasileiros.

EIXO IV: Migração

A condição de migrante como chave de compreensão da condição do estudante das classes populares na universidade

Foi o reconhecimento da importância da emigração para os Estados Unidos no cotidiano dos habitantes de Governador Valadares que nos levou a considerar esse fenômeno como um dos elementos da relação com o saber dos estudantes da Univale. Por isso, tentamos compreender a influência da emigração sobre a decisão de iniciar e prosseguir o curso superior.

Entretanto, a noção de emigração ocupa ainda um outro lugar nesta tese e na compreensão da relação dos estudantes da Univale com o saber: consideramos como um elemento de análise dos dados a idéia de que para o estudante oriundo das classes populares, “fazer faculdade” é migrar. Essa analogia permite pensar que a linguagem acadêmica é uma língua estrangeira, que tem que ser aprendida na universidade; como também são estranhos os conhecimentos e a forma de raciocínio com os quais o estudante tem contato ao realizar o curso superior. Propomos que a realização do curso seja um processo de migração, de mudança de lugar, e que o estudante vive a experiência de ser estrangeiro e tentar se integrar a um lugar que não é o seu.

Essa analogia surgiu, não por acaso, durante o período em que eu estava vivendo a experiência de ser estrangeira, de falar e ouvir outra língua, de conviver com os outros com base em normas diferentes, de outra cultura, no período de doutorado-sanduiche na França. Em uma conversa com Bernard Charlot, na Universidade de Paris 8, ele propôs a relação entre aprender e trair para os estudantes das classes populares que avançam em sua trajetória escolar. Em texto de 2003, o autor apresenta a questão: se estudar é mudar, estudar é trair? Essa foi uma das chaves utilizadas para escutar as entrevistas e analisar minhas observações de professora.

À medida que lia as análises sociológicas sobre a emigração, bastante comuns na França, passei a enxergar na mesma situação os estudantes universitários oriundos das classes populares. Por exemplo, o texto de Richard (1996):

Émigrer, immigrer, migrer. Quitte son pays natal, sa langue, sa culture, sa famille, son mode de vie. S'exiler. Endosser le statut d'étranger. Se refaire un foyer dans une terre d'accueil. S'adapter. Adopter. Se faire adopter. Changer de langue, de culture, de métier. Changer tout en restant soi-même. Se renouveler. Devenir étranger dans son pays natal sans être autochtone dans sa terre d'accueil. Quel est le prix psychique à payer pour réussir ce processus? Quelles ressources psychiques exige-t-il? (RICHARD, 1996).

Ao mesmo tempo, refletia sobre minha própria condição de migrante, ainda que na condição especial de estudante bolsista e participante de um acordo entre duas universidades. A segurança da bolsa de doutorado-sanduíche, o domínio suficiente da língua e o fato de não ter tido graves problemas de infra-estrutura (moradia, documentação), além da receptividade e do bom relacionamento com os professoras e demais participantes do Laboratório *Travail et Mobilités* da Universidade Paris X e da equipe *Education, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL), da Universidade Paris 8, contribuíram para que os dez meses passados na França tenham sido, de modo geral, bastante agradáveis. Isso não me impediu, entretanto, de vivenciar a doçura insuportável da saudade, a sensação opressora de liberdade que temos quando “não somos daqui”, a impressionante surpresa ao perceber que estava construindo fortes laços de amizade com pessoas de um país, uma língua e uma cultura diferentes, sempre acompanhada da estranha consciência de que essa convivência tinha prazo marcado para ser interrompida. Em dez meses, pude me adaptar, passar do encantamento ao conhecimento da cidade, da estranheza à relativa incorporação à rotina do laboratório de pesquisa e da universidade e, ao mesmo tempo, manter fortes os vínculos com minha vida no Brasil – enfim, tempo nem de mais nem de menos. Mesmo assim, vivenciei, como disse, a condição de estrangeira – estranhar e ser estranhada, encantar-me e provocar encantamento (você vem do Brasil?!), não conseguir entender tudo, sentir falta de me sentir em casa,

comunicando-me naturalmente, conseguindo expressar-me completamente, e tendo a certeza de estar entendendo tudo o que o outro quer dizer.

Utilizei dessa experiência para analisar os depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Como veremos adiante, eles expressam essa noção de estrangeiro. Essa analogia não se aplica da mesma maneira a estudantes de outras classes sociais – o aspecto central parece ser a identificação ou a não-identificação com o nível de escolaridade dos familiares. Para mim, por exemplo, a universidade era um caminho natural. Meus pais possuem curso superior, minha irmã mais velha já estava na universidade quando lá engressei, ao final do Ensino Médio o vestibular era a preocupação central de todos os meus colegas. Para a maior parte de meus alunos, entretanto, a realidade é diferente. A atitude de inscrever-se no vestibular é pensada – o investimento financeiro tem que ser dividido com a família - pais, irmãos, cônjuges que não fizeram nem farão um curso superior. Algumas vezes é um sonho acalentado durante anos, outras vezes uma obrigação postergada ao máximo. No primeiro caso, há a valorização da escolarização, o desejo de voltar a estudar, de “não parar”, no segundo, a pressão da lei, do patrão ou do mercado. Essas duas motivações aparecem, em muitos casos, misturadas.

A experiência de ser estrangeiro implica, quase sempre, também, a noção de voltar à terra natal, aos seus. A expectativa do retorno está sempre presente, enquanto estamos fora. Por habitar a Casa do Brasil, na Cidade Internacional Universitária de Paris, conheci e convivi com muitos brasileiros e partilhei com eles as evocações do que havíamos deixado – músicas, comidas, lugares, sotaques, problemas – sempre com a certeza de que iríamos voltar; o retorno orientava nossa estadia. No caso dos estudantes da universidade, a presença da família, principalmente dos pais, menos escolarizados que os filhos, é marcante nos depoimentos, como apoio e exemplo. A origem pouco escolarizada dos pais permanece, em vários casos, como mostram as entrevistas, como fonte de conhecimento, exemplo de vida.

Grenier comenta a perspectiva do retorno e mostra que é impossível deixar de relacionar identidade e migração:

Le retour au pays est dès lors marqué par un conflit de représentations: alors que le group de départ anticipe le retour d'une personne inchangée, le Migrant, au contraire, a rêvé de changer sa vie et son image; il n'est plus tout à fait le même, ni tout a fait un autre. (GRENIER,1996).

É interessante como nos identificamos mais com a imagem de nosso país e de nosso povo quando estamos fora. Aprendi com a convivência com brasileiros de outros estados, por exemplo, que tenho um forte sotaque de mineira, e passei a me identificar mais fortemente com as tradições de meu estado. Para os estudantes, também, a ida ao 'estrangeiro' que é a universidade representa uma possibilidade de identificação consigo mesmos – de compreender melhor sua origem? Minard e Perrier (1996) falam da impossibilidade de o migrante abandonar essa origem: "on pourrait néanmoins reconnaître en lui l'esprit d'un collectif de sa nation. Même s'il cherche à oublier son pays d'origine, même s'il en garde le souvenir le plus amer, l'émigré ne cesse pas d'en être représentant (MINARD e PERRIER, 1996, p.7). A analogia com a situação do estudante universitário das classes populares parece-nos adequada – ele será sempre um representante de seu meio social que chegou à universidade.

Desanti (1996) analisa o fato de ser originário da Córsega. Conta que, menino, ia com um amigo passar a noite nos barcos ancorados no cais, na esperança de que esse barco os levasse para algum outro lugar. De manhã, voltavam para casa decepcionados e confortados. O autor apresenta essa relação com a partida:

Comment comprendre l'articulation du temps des origines et du temps où les événements d'une vie s'enchaînent, où ils prennent leur poids et leur tournure? En réfléchissant maintenant à ce désir ancien je ne peux simplement le repérer comme une envie de partir, d'aller vers d'autres lieux habités par d'autres hommes. J'y vois quelque chose de plus profond, né de l'angoisse que porte la mer. C'était plus qu'un désir de franchir cette frontière; plutôt celui d'affronter l'indéterminé et, d'une certain façon, de peupler ce désert marin. (DESANTI,1996).

Admitindo que a relação com o saber é relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, podemos pensar que a decisão de realizar um curso superior, (a qual, no caso dos sujeitos desta tese, pode significar o distanciamento das origens familiares) está ligada ao desejo de “ultrapassar fronteiras” e “povoar desertos”.

Crítica à condição de migrante como chave de compreensão da condição do estudante das classes populares na universidade

Ainda que a adoção da noção de migrante como chave de interpretação para a experiência dos alunos das classes populares na universidade nos pareça bastante fecunda, ela pode ser questionada por reproduzir a relação entre senso comum e ciência típica do paradigma positivista de ciência. Sousa Santos (2001), ao apresentar o paradigma “emergente” da ciência, contraposto ao paradigma dominante, enxerga nessa concepção de ciência uma relação diferente entre essas duas maneiras de produzir conhecimento sobre o mundo.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (SOUSA SANTOS, 2001, p.18).

O autor reconhece no conhecimento de senso comum uma dimensão utópica e libertadora, apesar de seu caráter mistificado e mistificador, dimensão que pode ser ampliada pelo diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão está, segundo o autor, presente em alguns aspectos do senso comum:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática directamente orientada para o produzir, reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida.” (SOUSA SANTOS, 2001, p.89-90).

Portanto, acreditar na “passagem” do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico como um progresso, a aquisição de uma maneira melhor de interpretar o mundo é esquecer que a ciência moderna construiu uma barreira que a separa e “protege” de outros tipos de conhecimento, e que esse transformou-se em um dos aspectos conservadores do paradigma positivista.

Conclusões: educação e pesquisa como atos de migração

A entrada na universidade significa, para os estudantes das classes populares, um movimento de migração, que os leva a um espaço que não foi freqüentado por seus pais. Assim, as referências sobre a migração elencadas neste eixo teórico podem nos auxiliar a compreender diferentes aspectos daquilo que esses estudantes pensam, fazem e sentem na universidade – sentimento de não-pertencimento, percepção do distanciamento em relação a sua família e a seu meio social. Ao mesmo tempo, por não deixar de possuir as marcas de sua origem, esse estudante aporta às práticas universitárias novas propostas e vários desafios, podendo desestabilizar estruturas preparadas para receber jovens mais adaptados às regras da universidade.

A atividade de pesquisa também pode ser considerada um ato migratório, pois exige o desenvolvimento de habilidades, apresenta desafios, obriga-nos a repensar e refazer antigos esquemas.

A realização desta tese, motivada por uma reflexão sobre minha prática docente, permite-me voltar a ela com novas análises, principalmente no tocante à relação entre diferentes maneiras de os sujeitos relacionarem-se com o conhecimento.

CAPÍTULO 3: EIXOS EMPÍRICOS

EIXO I: A produção científica como campo de análise da relação com o saber na universidade

Destaco, de minha prática docente, as atividades a partir das quais pude refletir sobre a aprendizagem da produção científica e suas contradições. Inicialmente, como professora da disciplina Metodologia Científica, reproduzia o esquema tradicional do ensino desse conteúdo, trabalhando com a produção de resumos, fichamentos e resenhas, com as normas técnicas e noções de planejamento de pesquisa. Percebia o desinteresse dos estudantes, que não conseguiam definir o lugar dessa disciplina em seus cursos, nem sua função. O segundo contato com a produção científica dos estudantes foi a orientação de monografias de conclusão de curso. Passei a acompanhar mais de perto essa produção e chamava-me a atenção a dificuldade dos alunos em compreender os textos que liam e construir, com base neles, um texto próprio – realizar a chamada revisão bibliográfica. A experiência vivenciada com uma das turmas do último período do curso de Pedagogia foi outro elemento importante para minha reflexão. As alunas afirmavam que seria impossível produzir a monografia, pois estavam sobrecarregadas com as horas de estágio a serem cumpridas e com as demais disciplinas daquele ano. Como trabalhavam o dia inteiro, não lhes restava tempo. Além disso, diziam-se inseguras e despreparadas para escrever o texto e tinham especial aversão à idéia de serem avaliadas por uma banca. A turma organizou-se, solicitou formalmente a flexibilização das regras para produção do trabalho de conclusão de curso e a não-obrigatoriedade da defesa. A coordenação e o corpo docente do curso permaneceram inflexíveis, preocupados com a manutenção da exigência como uma garantia da imagem do curso e acreditando na importância da experiência da produção científica e da defesa

da monografia para a formação das alunas. Quase todas conseguiram, afinal, produzir e defender seus trabalhos. Entretanto, percebia que os argumentos das alunas tinham bastante sentido – o que parecia sem sentido era a produção da monografia nos moldes que utilizávamos, um enorme esforço das alunas e dos professores, que não era aproveitado posteriormente.

No semestre subsequente, fui responsável pela disciplina Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação II, no quinto período do curso de Pedagogia. No planejamento do curso programei, como primeiro trabalho a ser realizado pelos alunos, a produção de uma revisão bibliográfica com tema escolhido por eles, preferencialmente já relativo ao tema de interesse para a monografia. A princípio, previ que essa atividade deveria ser realizada fora do horário das aulas. Ocorreu que os alunos solicitavam-me reiteradamente que explicasse novamente o que deviam fazer, tinham dificuldade em imaginar como produziriam um texto a partir de três referências que ao mesmo tempo tivesse por base as contribuições de outros autores e possuísse a marca da produção individual, da autoria. Os alunos argumentavam também que não tinham tempo de ir à biblioteca ou à sala de informática para realizar o levantamento bibliográfico e que precisavam de um acompanhamento mais próximo. Concordamos então que o trabalho seria realizado em sala. Além disso, ele foi assumido também pela professora da disciplina Prática Pedagógica – o mesmo trabalho “valeria ponto” para ambas as disciplinas, reduzindo a carga e a diversidade de atividades demandadas. Iniciamos então a produção da revisão bibliográfica. A grande “abertura” da proposta incomodava alguns alunos: era necessário escolher o tema e ainda encontrar as referências... Depois, o início da produção parecia também uma tarefa difícil. Percebi como era importante para os alunos que eu lesse o que estavam produzindo e dissesse “se estava bom”. Houve, pela maior parte da turma, grande envolvimento. Vários estudantes “entraram no ritmo” da produção bibliográfica, encontrando prazer nessa atividade e encantando-se com sua produção. A maior parte da turma elogiava a proposta e a realização da atividade, dizendo-se melhor preparada para a realização da monografia.

Entretanto, houve trabalhos comprados e copiados. Recebemos, eu e a outra professora responsável pela atividade, a “denúncia” de que uma aluna havia feito o trabalho para algumas colegas e identificamos, em outros trabalhos, cópias de capítulos de livros e monografias. Assim, a “grande experiência” da produção não havia sido realizada por todos os estudantes, alguns não haviam “entrado no jogo”. Optamos pela devolução individualizada dos trabalhos e colocamos em dúvida a autoria, quando era o caso. Algumas alunas acabaram “confessando o crime”, apresentando as justificativas de falta de tempo, incapacidade de produzir e insatisfação com o que tentavam fazer. Trabalhamos ainda, nessa disciplina, com seminários de análise de monografias e, como trabalho final, os alunos produziram um projeto de pesquisa cujo referencial teórico foi a revisão bibliográfica anteriormente realizada.

Essa foi a primeira vez em que me senti “uma boa professora”. Achava que os estudantes estariam melhor preparados para a produção da monografia e começavam a realmente “apoderar-se” das regras da produção acadêmica (eles já haviam produzido inúmeros fichamentos e realizado diferentes trabalhos, mas aquela parecia ter sido a experiência mais próxima da autoria). Com todas essas ilusões, viajei para o doutorado-sanduíche, ausentando-me durante dois períodos letivos.

De volta, reencontrei os mesmos alunos, agora no último período de curso. Encontrei-os bastante angustiados com a realização da monografia. Diziam que o trabalho que havíamos feito juntos fora excelente, mas que naquele momento estava muito difícil produzir a monografia. Percebi então que aprender a fazer revisão bibliográfica e projeto de pesquisa não solucionava o problema da monografia. Havia realmente um problema? Ou era uma angústia normal, como a que passamos nós mesmos ao escrevermos nossos textos? Talvez esse sentimento seja inevitável nesse tipo de produção, e o problema seja “esse tipo de produção”. Mas eliminar (ou “facilitar”) a monografia não significa privar os alunos exatamente dessa possibilidade, para mim tão cara,

de escrever? A solução seria então organizarmo-nos para que os alunos chegassem ao último ano bem preparados para a monografia? Então nós, professores, estaríamos falhando em tudo – não conseguimos fornecer a eles instrumental teórico nem metodológico para a produção da monografia?... Essa também não me pareceu uma boa resposta.

Enquanto me ocupava com essas questões, dois acontecimentos auxiliaram minha reflexão:

O primeiro deles foi a avaliação do professor da disciplina de monografia na turma que havia realizado a revisão bibliográfica. Ele observava uma dificuldade dos alunos na diferenciação entre revisão da literatura e referencial teórico - não havia clareza quanto à necessidade de uma opção teórica que iria orientar a leitura das obras, a construção de categorias e a abordagem metodológica. Era uma observação muito precisa. Os alunos, apesar de terem lido as obras de diferentes autores sobre o tema escolhido, não tinham clareza quanto aos pressupostos teóricos - a visão de sociedade, de sujeito e de educação que orientaria sua produção. Essa questão envolvia, na verdade, todo o curso, todas as disciplinas (a concepção na qual se fundamentam as obras que propomos aos nossos alunos deveriam estar claras) e especificamente as disciplinas relativas a sociologia, filosofia, metodologia... A coerência entre tema, referencial teórico e opções metodológicas só pode ser o resultado de um processo sólido de formação e amadurecimento.

O segundo momento catalisador desta reflexão foi o I Simpósio de Iniciação Científica organizado pela Univale. A ausência da maior parte dos professores e alunos do curso de Pedagogia me fez refletir. Uma justificativa, apresentada por alguns professores, foi a ausência da cultura da pesquisa na universidade. Concordo que essa cultura não existe, mas não era isso que explicava nossa ausência. Não fomos porque não nos sentimos parte. Por um lado, entendo que há ainda pouco de “universidade comunitária” na forma de desenvolver a política de pesquisa e pós-graduação da universidade. Por outro lado, será

mesmo que devemos copiar a “cultura” de pesquisa das universidades públicas, da qual o Simpósio de Iniciação Científica é um exemplo? Quando pensamos no contexto atual de produção científica no mundo e no Brasil, vemos que há muito mais repetição que criação, reprodução que questionamento. Ao mesmo tempo em que fiz essa crítica à universidade, percebi que essa mesma postura é adotada por nós no curso de Pedagogia, por exemplo em relação à monografia. Fiquei pensando como seria abordar essa questão “comunitariamente”, reconhecendo nos alunos a capacidade de discutir como e o que querem produzir e levando em conta suas condições concretas para essa produção (especialmente o fator tempo). Assim, a produção científica dos estudantes não pode ser atribuída apenas a seu esforço ou às habilidades de leitura e escrita. O contexto da ciência e do ensino na universidade e, mais amplamente, no país, influencia as possibilidades dessa produção, seu caráter de autonomia ou heteronomia, autoria ou reprodução. É necessário refletir especificamente sobre essa produção no contexto dos cursos de Licenciatura da Univale. Como serão articuladas a relação acadêmica e a relação profissional com o conteúdo da educação? O conhecimento de senso comum do qual os alunos são portadores será substituído pelo científico ou algumas de suas características “utópicas e libertadoras” (SOUSA SANTOS,2001) poderão ser aproveitadas?

A partir dessas reflexões, produzi um texto, que compartilhei com meus colegas professores. Encontramo-nos atualmente em um momento de reflexão sobre essas e outras questões relativas ao curso.

EIXO II: Os sujeitos da pesquisa

Como mostramos no primeiro capítulo, os estudantes entrevistados foram escolhidos a partir da observação que eu realizara, como docente, das

relações por eles estabelecidas com a universidade, com os professores e com o conhecimento científico.

Cássia e Henrique foram meus alunos no quinto período do curso de Pedagogia, em uma das turmas que produziram a revisão bibliográfica. Ambos chamaram minha atenção pelo interesse que demonstravam em relação às aulas e pelo entusiasmo com que se envolveram com a produção da revisão bibliográfica.

Cássia freqüentemente me procurava após aulas, comentando essa produção e outros aspectos de seu curso e de seu trabalho, dois espaços nos quais atua com a mesma mobilização. Ela comentava a importância da figura da mãe em sua trajetória escolar e a precariedade da situação financeira da família de origem, na época em que cursava o Ensino Fundamental. Cássia tem 35 anos e é mestiça. É casada, mora em um pequeno município da região, mas passa toda a semana em Governador Valadares, onde está localizada a escola pública na qual trabalha. Demonstrava simpatia por mim, comentava positivamente a disciplina que ministrei para sua turma.

Henrique era diretor de uma escola em outro município da região e também trazia para as discussões em sala sua experiência profissional. Tinha um ótimo relacionamento com os colegas de turma e professores. Residia fora de Governador Valadares e viajava durante cerca de duas horas para chegar e voltar da universidade, todos os dias, mesmo assim era bastante freqüente e pontual. Tem 45 anos, é branco, casado e tem dois filhos.

Cleonice foi outra entrevistada escolhida em função da relação especial que demonstrava com seu curso (Letras). Fui sua professora no primeiro período. Ela destacava-se pelo interesse em Literatura e relatava seu envolvimento com as obras, por exemplo, de João Cabral de Melo Neto. Cleonice também me procurava freqüentemente após as aulas e, ao falar de sua infância um fato me chamou a atenção – sua família era bastante simples, mas tinha amigos

que faziam parte da elite intelectual da cidade (jornalistas, por exemplo). Essa aluna participou como monitora do Projeto de Extensão Universitária de Educação de Jovens e Adultos da Univale, no qual reiterou sua atitude interessada. Pleiteou depois, com sucesso, vaga de monitora de uma disciplina na área de Literatura, no curso de Letras. Nos contatos que tivemos durante sua atuação no Projeto de Extensão (eu era uma das professoras que atuava no Projeto), e por ocasião da entrevista, ela falou de sua admiração por mim, ressaltando especialmente minha atitude “humilde”, para alguém que vinha de Belo Horizonte e realizava o curso de Doutorado. Cleonice tem 30 anos, é casada, branca, tem três filhos e mora em Governador Valadares.

Outra entrevistada com quem tive contato através do Projeto de Extensão foi Raquel. Posteriormente fui sua professora, no quinto período de Pedagogia. Sua postura, tanto no Projeto quanto no curso de graduação, aproxima-se do que podemos chamar de uma aluna “mediana”, não chamando a atenção positiva ou negativamente. Raquel tem 26 anos, é mestiça, solteira e mora com a família em Governador Valadares.

O contato com Núbia também teve origem no Projeto de Extensão. Ela faz o curso de Matemática. Não tinha uma relação tranqüila com a universidade. Foi reprovada em algumas disciplinas e possuía uma avaliação negativa da estrutura de seu curso e de alguns professores. No Projeto de Extensão, tinha uma boa relação com os alunos (jovens e adultos que cursavam os anos finais do ensino fundamental), mas uma participação tímida nas reuniões de monitores. Enfrentava dificuldades para pagar as mensalidades de seu curso de graduação e em alguns momentos, dizia que seria obrigada a abandoná-lo. Tem 35 anos, é negra, é separada (o ex-marido trabalha em Portugal), tem duas filhas e trabalha como professora contratada (não sendo concursada, tem uma situação profissional instável) na rede pública de ensino.

Iolanda é aluna do curso de Pedagogia. Fui sua professora no quinto período. Ela é funcionária da universidade, em função técnica. Foi uma das alunas que

“fraudou” o trabalho da Revisão Bibliográfica, apresentando a cópia de parte de uma monografia. Ela tinha tido grande dificuldade em definir seu tema, o que atribuía ao fato de não trabalhar na área da Educação. Durante as aulas, evidenciava uma atitude que, às vezes, lembrava o desinteresse. Entretanto, era freqüente e pontual e, em alguns momentos, reclamava com as colegas, por exemplo, da conversa em sala. Iolanda tem 34 anos, é negra e é solteira.

Minha motivação ao entrevistar Cássia, Henrique e Cleonice foi escutar três “excelentes alunos”, que demonstravam sempre enorme motivação em relação ao curso e a seu trabalho. Razão oposta me levou a realizar a entrevista com Cíntia. Ela faz parte do grupo de estudantes que chegam atrasados, falam ao celular na sala de aula, parecem desinteressados, conversam durante as aulas... Fui sua professora na primeira turma em que ministrei aulas, e ela significava para mim, no início, uma aluna hostil, uma dificuldade. Com o passar do ano letivo, essa impressão mudou e tive algumas chances de conversar com ela, nas quais ela se mostrava gentil e engraçada. Entretanto, como aluna, continuava representando o grupo dos “desinteressados”. Fui sua professora no quarto período do curso de Pedagogia. Ela trabalha na Superintendência Regional de Ensino, em uma função técnica. Ocupava sempre os lugares no fundo da sala, era pouco freqüente e pouco pontual. Cíntia tem 31, é branca, é desquitada (o ex-marido trabalha nos Estados Unidos) e tem uma filha.

Jaqueline foi minha aluna no curso de Pedagogia, em uma das turmas que realizaram a revisão bibliográfica. A princípio, percebia que ela não gostava da proposta da atividade nem de minha atitude – demandava uma definição mais clara do tema, reclamava da dificuldade em encontrar referências. Ao longo do semestre, essa relação se alterou: ela conseguiu “achar o caminho” e escreveu sobre a questão de gênero na profissão docente. É professora na rede pública de ensino, tem 45 anos, é branca, é casada pela segunda vez (o marido está trabalhando em Portugal) e tem duas filhas.

À exceção de Cíntia, todos os entrevistados são oriundos de famílias com baixa condição financeira e baixo grau de escolaridade (pais analfabetos ou que estudaram no máximo até a quarta série do Ensino Fundamental).

Nos próximos três eixos deste capítulo, apresentaremos mais detidamente os sujeitos da pesquisa. O primeiro (eixo III) aborda a relação com a universidade. Apresentamos cada um dos entrevistados separadamente, procurando fornecer ao leitor a possibilidade de imaginar cada um deles como estudante universitário. No eixo seguinte, apresentaremos a relação dos estudantes com a migração. A maior parte deles possui parentes próximos trabalhando em outro país, e todos têm contato com essa situação, através de parentes ou conhecidos. No eixo V, utilizaremos a categoria “posição social subjetiva” (Charlot, 2003) para analisar a maneira pela qual os entrevistados foram construindo, a partir das possibilidades e dos limites de sua condição social, sua relação com a escola e com o saber e as estratégias por eles adotadas para prosseguir estudando até a universidade.

EIXO III: A relação dos sujeitos de pesquisa com a universidade

Um dos aspectos da relação dos estudantes universitários com o aprender e com o saber-objeto é a relação com a universidade, os sentidos que eles atribuem ao fato de realizar um curso universitário e as práticas que constroem nesse espaço. A universidade é o espaço atual de construção e expressão dessa relação. Como mostra Charlot (2001b),

A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também, um lugar que induz as relações com o(s) saber(es). (CHARLOT, 2001b, p.18).

Assim, analisar a relação com a universidade significa realizar uma análise sincrônica da relação com o saber, centrar a atenção sobre a maneira pela qual os sujeitos da pesquisa apresentam-se como sujeitos da relação com o

saber frente ao contexto de uma determinada universidade. No item V, em uma análise diacrônica, buscaremos mostrar elementos dessa relação ao longo de uma trajetória escolar, desenvolvida em determinado contexto social e familiar.

As entrevistas revelaram elementos da relação dos entrevistados com a universidade que a observação realizada na convivência da relação professora-aluno(a) não havia permitido captar. Surpreendeu-nos, principalmente, a relação com a universidade que estava estabelecida antes de sua entrada: as expectativas, o que eles esperavam encontrar naquele espaço e como viam a si próprios em relação a ele. A valorização do ensino superior como algo importante está presente em todos os casos, mas em alguns podemos falar em idealização, construção de uma imagem muito distante da realidade. Era comum também, entre os entrevistados, antes do ingresso na universidade, o sentimento de que aquele não era um espaço do qual poderiam participar. Explicamos esse fato pela origem social dos estudantes, que faz com que eles sejam a primeira geração (e muitas vezes não são acompanhados pelos irmãos) que atinge tal grau de escolaridade. Essa progressão da trajetória escolar torna-se ainda mais importante quando levamos em conta que a diferença em relação a seus pais é enorme, uma vez que, na maioria dos casos, a maior parte desses não chegou a concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, e vários são analfabetos. Essa expectativa exacerbada em relação à universidade pode ser explicada, portanto, pela ausência, na família e no meio social, de referências, informações; enfim, de intimidade com a instituição universitária. Além disso, os sujeitos da pesquisa vivem um contexto de valorização da educação como chave para o futuro (MACHADO, 1996), no qual o ensino superior é apresentado pela mídia como “um lugar especial que espera por eles” e pelo mercado de trabalho como uma obrigação para a sobrevivência profissional, o que contribui para o aumento da expectativa em relação à entrada na universidade.

Essa idealização extrema da universidade pode levar, como veremos a seguir, à decepção com a universidade. Em outros casos, o que acontece é apenas a reformulação da imagem anterior. Nas duas situações, vai ocorrer a seguir o processo de “tomada de posse”, de inserção na rotina, nos códigos e na linguagem acadêmicos, processo no qual são fundamentais as relações estabelecidas com colegas e professores. A partir desse momento, os estudantes podem avaliar seu curso e a universidade através de elementos mais concretos, pois já estão “dentro”.

A analogia com a *conquista de novos territórios* nos parece bastante adequada para expressar essa relação. A princípio, a universidade é uma “terra desconhecida”, habitada por pessoas muito diferentes. Ao desejo de desbravá-la misturam-se a apreensão e o medo. Uma vez “aportados”, os estudantes defrontam-se com normas e códigos que precisam decifrar e dominar, desde os procedimentos burocráticos de matrícula até as normas para produção de trabalhos. A universidade possui uma lógica diferente daquela do ensino médio: “não dá tudo pronto”. Há também uma nova língua a ser aprendida. Observam-se diferentes graus e figuras de mobilização; a qualidade da inserção na cultura dessa nova terra é variável. Para alguns, ela se torna, à medida que a conhecem melhor, uma terra de prazeres; para outros, configura-se como um local de trabalho penoso.

Apresentaremos a seguir os elementos da entrevista que revelam a relação dos sujeitos da pesquisa com a universidade.

Começamos por **Raquel**, cuja relação com a universidade é marcada por uma forte idealização. Ela fez o curso de Magistério estimulada pelo reconhecimento dos outros de uma “aptidão” para a área. É a irmã mais nova e a única que teve a chance de prolongar sua escolaridade até o ensino superior, graças à situação financeira um pouco melhor, naquele momento, de sua família. Afirma que todos em casa estimularam-na a entrar na universidade, “*queriam pelo menos um filho, uma de nós universitária*”. Essa

situação parece ter contribuído para a construção de uma imagem irreal da universidade.

G: E o que você esperava da Faculdade antes de entrar?

R: Eu sou muito de ver filmes e sempre desde pequena eu sabia que eu queria fazer um curso universitário, não sei se é porque a minha irmã mais velha sempre foi estudiosa, queria fazer uma faculdade e não podia, ela ficava sempre me falando: “Oh, Raquel, você vai fazer”. Então eu sempre esperei entrar em universidade, só que era uma coisa muito longe pra mim, para a minha condição financeira. Então eu sempre assistia filmes e via aquelas universidades enormes, o professor fica lá em baixo e tem aquelas arquibancadas de alunos lá em cima, aquele monte de aluno e aquele professor que sabe demais e os alunos param pra ver, então eu imaginava uma coisa assim enorme, gigantesca, com uma biblioteca enorme, assim, você lá dentro pequenininha e aquele tanto de conhecimento, eu imaginava tudo isso.

É clara, portanto, a idealização da universidade. O desejo, desde criança, de fazer universidade é relacionado a uma “profecia” da irmã mais velha. Mas era um sonho distante para o contexto socioeconômico de sua família. A imagem de si mesma, pequenininha, frente ao conhecimento demonstra que a idealização da universidade incluía, além dos prédios imponentes, a vontade de aprender muito. Raquel expõe, logo a seguir, a decepção que teve quando iniciou seu curso, ressaltando a consciência do caráter pouco racional dessa decepção. Conta também como foi, aos poucos, acostumando-se e descobrindo o que poderia ser a universidade que podia frequentar:

Só que eu já conhecia a Univale porque eu moro perto, passo ali dentro de ônibus. Mas quando eu entrei na faculdade, aquela decepção de sonho assim eu tive – tudo pequeno, aqui é ruim, aqui é feio. Esse professor é simples, eu imaginava um professor engravatado, com óculos, uma professora muito bem arrumada. Aí eu fui vendo que não, que assim, ainda mais o primeiro ano foi o

ano que eu me apaixonei pelo curso, um professor vinha e falava uma coisa, o outro vinha e complementava. Com professores simples, que passam perto da gente e cumprimentam, e é normal também, igual a gente, e como todo mundo aqui é trabalhador, então eu fui vendo que o conhecimento não é aquela coisa, assim, ele é uma coisa, mas o lugar não precisa ser.

Raquel percebeu que o conhecimento, “aquela coisa” grandiosa com a qual sonhava poderia estar presente em salas pequenas e ser transmitido por pessoas iguais a ela. O conhecimento transmitido no curso de Pedagogia fez sentido e permitiu uma nova avaliação da universidade. Entretanto, o prosseguimento da entrevista mostra que ela ainda sonha com uma universidade “de filme”, transferindo essa possibilidade para os Estados Unidos, onde seu irmão está trabalhando. Dois aspectos ajudam a trazê-la de volta à realidade: a contraposição entre a estrutura da universidade dos seus sonhos e a maneira de lidar com o conhecimento (nesse aspecto, ela traz para a entrevista reflexões originárias do curso que realiza) e a percepção das diferenças entre sua realidade social e aquela dos estudantes dos filmes.

G: Você esperava uma outra coisa, né?

R: Nossa, esperava uma estrutura assim, não sei, parece coisa de criança, (...) Eu tenho um irmão nos Estados Unidos. Eu penso muito em fazer uma coisa lá ainda, ainda vou, eu vou sentar naquelas arquibancadas lá.

G: É? Como é isso?

R: Isso eu estou contando pra você, eu nunca falei pra ninguém não. Ah, alguma coisa, uma especialização, sei lá. (...)

G: E aí você acha que lá a universidade é diferente, é igual dos filmes?

R: Agora eu tenho outra visão também. Eu acho que lá, não sei, né? Pelo que eu vejo nos filmes, o professor retém muito o conhecimento. Tem uma estrutura muito grande, é tudo muito lindo, tem muitos recursos, mas eu acho que ainda tem isso, pelo que a gente vê nos filmes não tem muito assim aquele ambiente mais harmonioso, de conversa, entendeu?

G: Como será que é estudar lá?

R: Eu acho que deve ser muito difícil, né? E, de provas, de tudo, parece que eles engolem livros, né? Aquelas coisas muito decoradas que pra mim não dá. (...) Eu tenho que colocar aquilo que eu entendi. Então pra mim seria um pouco difícil, mas de repente uma especialização eu daria conta, né?

G: Então você acha que lá é mais apertado?

R: Ah, eu acho que deve ser. E pelo que eu vejo também parece que são mais jovens, né? Os meninos que fazem faculdade. Geralmente parece que têm o dia livre, o dia pra estudar. O que aqui a gente não tem, né?

Raquel mostra assim o desenvolvimento de sua relação com a universidade – a idealização, a decepção, a inserção no curso. Atualmente, ela consegue ter uma percepção menos idealizada, mas ainda busca encontrar em algum lugar uma universidade diferente, com uma estrutura diferente da de sua cidade, com professores e alunos diferentes dela. É como se ela quisesse restaurar a ilusão, alimentada por ela e por sua família, de que estar na universidade significa mudar de vida, mudar de lugar. É a versão “cinematográfica” do ideário da universidade como alavanca social. Ela percebeu que o curso de Pedagogia da Univale não pode lhe dar isso. Entretanto, como veremos na continuação da entrevista, ela encontra ali elementos que passa a valorizar, encontra na realização do curso superior (especificamente no conhecimento) a possibilidade de não ser mais classificada como “pobre”. Para isso, foi importante encontrar professoras que mostram que essa transposição é possível. Ao construir sua relação com o conhecimento científico, ela transforma também a maneira de ver a si mesma e a relação com os outros, o que nos remete à proposição de Charlot (1997) de que a relação com o saber é relação consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

G: O que você acha assim, Raquel, desse conhecimento da Pedagogia, que você aprende?

R: Eu acho que eu posso me resumir Raquel antes do curso, Raquel depois do curso. Eu era assim, muito é... sei lá... a gente começa a ver filosofia, a gente começa a ver outras matérias, começa a ver o que realmente faz sentido,

sabe? Antes eu tinha preocupação assim: se eu não tiver bem arrumada eu não vou em tal lugar, eu não vou pior do que ninguém, E depois do curso, eu comecei a ver – a gente vê ali professores com doutorado que vêm conversar com a gente, não tem aquela diferença. Então o conhecimento liberta a gente de muita coisa, de muito preconceito, de várias coisas que você acha tão importantes, já não são mais.

G: E quais matérias você acha que foram importantes para isso, ou quais pessoas da Univale?

R: Ah, eu acho a Licínia, uma pessoa que eu vejo assim, que veio de classe humilde também, batalhou e foi Diretora da FACE, coordenadora, hoje eu nem sei que que ela está fazendo – hoje ela é professora da pós-graduação, não é? (...).

G: E que você acha que você aprendeu de mais importante?

R: Ah, eu acho que é o conhecimento. O conhecimento, pra gente que é de classe pobre, classe baixa, você tem duas opções de melhorar de vida. Uma é você arranjar um bom emprego. E assim, você não arranja um bom emprego sem estudo. E a gente acredita muito que o estudo, a faculdade vai te melhorar de vida, e tanto é que a gente é classificado como, como, é ... a gente não é classificado como classe é... pobre, né? Quando você tem um curso superior, não é que você vai ter dinheiro, mas isso até muda assim a concepção. Então o que eu acho que dá pra mudar de vida, melhorar a situação, assim, viver melhor, é o curso.

Como vimos anteriormente, a valorização da progressão nos estudos, com a chegada à universidade, é algo que faz parte das expectativas da família de Raquel, e ela incorporou essas demandas. Talvez para tentar atendê-las, ela procurou, durante a graduação, participar de diferentes atividades oferecidas pela universidade. Inseriu-se, por exemplo, como bolsista de Extensão em um projeto de Extensão Universitária na área da Educação de Jovens e Adultos. Essa participação possibilitou à jovem a participação em um Seminário sobre Educação de Jovens e Adultos promovido pela Ação

Educativa, em São Paulo. Introduzi esse tema na entrevista. Depois de comentar animadamente os dias passados naquela cidade, ela afirma:

R: Isso eu falo com as meninas até hoje. A gente tem que ler, porque elas reclamam muito que a linguagem é difícil, né? dos livros. Eu falo assim: - A gente tem que aprender desse jeito, sem querer ficar colocando muito fácil. Porque o dia que eu fui pra São Paulo, o povo falava, Gabi, assim muita coisa eu ficava: gente, o que que é isso? Eu morria de rir, eu adorava estar ali. Cheio de doutores, a Vera (Masagão), que escreveu um livro...

Ela percebe que está se inserindo em uma nova comunidade, reunida em torno do conhecimento científico, que tem como uma de suas características “falar difícil”. A universidade da vida real não deixa de ser, portanto, uma conquista, algo importante, na qual vale a pena investir. Raquel vai aos poucos encontrando no curso possibilidades de reestruturar sua expectativa em relação à universidade, transformando a idealização ilusória em esperança. Ela não encontrou no *campus* universitário o *status* que esperava, o que corresponderia à expectativa de sua família, e sabe que o diploma não lhe possibilitará enriquecer. Passa, então, a apoiar-se no conhecimento, na posse do saber, seguindo o exemplo de uma professora, para deixar de pertencer, mesmo sem ficar rica, à classe dos pobres. Podemos dizer que Raquel “entrou na lógica” do conhecimento (CHARLOT, 1999), percebeu que é ele que poderá fazer dela uma pessoa diferente.

Resumindo a relação de Raquel com a universidade, podemos afirmar que ela passou da idealização centrada no *status*, na fuga de sua própria realidade, a um engajamento nas possibilidades reais oferecidas pela universidade na qual pode estudar. Esse processo foi viabilizado por um engajamento com o saber, com o conhecimento, que leva à percepção da importância do pertencimento a uma comunidade, ao domínio de sua linguagem. É capaz de perceber o exagero da expectativa de sua família em relação à realização do curso superior, mas encontra na universidade modelos de transformação social

possível, nos quais se inspira. Segundo meu olhar de professora, essas mudanças não foram ainda suficientes para fazer de Raquel uma aluna capaz de significativa autonomia acadêmica, eu não observei situações nas quais ela conseguisse ultrapassar, estabelecer relações novas entre os elementos do conhecimento acadêmico. Talvez seja uma questão de tempo...

A entrevista de **Cássia** demonstra também uma visão idealizada da universidade. Ao descrever sua trajetória escolar, relata as enormes dificuldades financeiras enfrentadas na infância, que algumas vezes chegaram a ameaçar a continuidade dos estudos. Foram a persistência e a força de vontade, além do incentivo da mãe, que a levaram a prosseguir. Avalia criticamente o curso de Magistério, que não a preparou para o trabalho na escola pública. Ressalta exatamente a importância da experiência como professora, a partir da qual reconstruiu seus conceitos sobre educação e propõe uma interessante temática de pesquisa, revelando a ligação que consegue estabelecer entre o conhecimento teórico e sua prática docente.

Frente à empolgação demonstrada por Cássia nas aulas, fiquei surpresa com o relato de que ela demorou a convencer-se da importância de realizar o curso. Isso pode ser explicado, parece-nos, pela preocupação com o pagamento das mensalidades. O estímulo de uma irmã e a pressão legal foram necessários para que ela tomasse a decisão. Entretanto, prestara o vestibular várias vezes, mesmo quando estava decidida a não se matricular.

C: Não tinha condição financeira, tinha que ajudar em casa e o dinheiro que eu ia pagar faculdade ia fazer falta. Mas aí as meninas começaram a estudar, a minha irmã começou a cobrar de mim, ela falava: - “Cássia, você tem que estudar”. Eu dizia: - “não, do jeito que tá tá bom, acho que não vai fazer diferença mais pra mim”. Só que chegou uma hora, começou a apertar o cerco em relação ao sistema, o sistema cobrando que pra eu continuar no mercado de trabalho eu tinha que ter um curso superior, ou então eu não ia progredir na carreira. Falei: - “então tá na hora de ir”. Só que, sabe aquela coisa assim,

parece que não é uma coisa muito racional, mesmo antes eu tentava vestibular.

G: Ah, é?

C: Eu sempre tentava, porque eu queria ver se eu tinha condições. Às vezes, não sei se o medo, de achar que eu não tinha condições de estar lá dentro, porque a faculdade era vista como algo assim, quase... privilégio de poucos, que não era todo mundo que podia estar ali dentro, estar ali dentro era muito caro, o custo de vida lá dentro era muito caro, então eu falava: puxa vida, eu não vou ter condições nunca de manter esse luxo todo, essa pompa toda de uma faculdade. Mas eu sempre tentava vestibular: tentei três e passei nos três.

Esse relato dá a impressão de uma contradição – por um lado, a universidade não ia fazer diferença; por outro, ela tentava o vestibular. Pensamos que para compreender isso é necessário escutar a afirmação de que ela achava que a universidade não era para ela, imaginar o que significava ousar entrar nessa instituição de “luxo e pompa”. Essa imagem da universidade está relacionada, certamente, com as dificuldades para continuar na escola enfrentadas por Cássia em sua trajetória escolar. O medo reiterado de ver-se fora da escola, de não poder, parece explicar a atitude de “testar-se” todos os anos, fazendo o vestibular – ela precisava “ouvir” da universidade que sua entrada seria permitida? Entretanto, como sempre em sua história, ela se deu muito bem, passando no vestibular (aliás, em todas as tentativas). Mas no primeiro dia...

G: E como foi quando você entrou?

C: O primeiro ano foi desesperador. Foi desesperador, no primeiro dia de aula, eu falei pra minha mãe: eu acho que eu não vou lá hoje, porque eu não tenho roupa pra ir pra faculdade. Porque eles falam que lá a gente tem que ir de salto, que a gente tem que ir muito bem arrumada (risos). Aí minha mãe falou assim: - “Oh, você vai, com o que você tiver, e seja você”. Aí fui toda arrumada pra faculdade. Primeiro dia, logo que eu cheguei na faculdade, eu vi que as coisas não eram assim, que ali existiam diversas camadas. Ali tinha gente que

tinha condição financeira melhor, alguém que era mais ou menos, aqueles que realmente tavam lutando, alguns até de uniforme, e pessoas trabalhadoras mesmo ali, lutando.

Passada a ansiedade do primeiro dia, vieram as primeiras aulas. Se Cássia estava enganada ao pensar que não tinha roupas para ir à faculdade, com o início das aulas ela percebe que não tem as palavras.

C: ... quando começou a aula – eu me lembro assim perfeitamente, isso acho que não vai sair da minha memória nunca – eu lembro da aula da Licínia, que foi a primeira professora. A Licínia falava umas coisas, eu achava que eu tava num outro planeta, eu não acreditava, eu falava: - bem que eu avisei lá em casa que eu não podia estar aqui dentro, eu não entendia o que ela falava. O vocabulário era totalmente diferente do que eu tinha aprendido, eu não sabia as palavras.

Como faz em toda sua trajetória escolar, Cássia adota estratégias criativas e eficazes para tornar-se uma ótima aluna e transforma em sucesso escolar as dificuldades financeiras.

Aí eu tive uma idéia: vou fazer um caderno das palavras que a professora for falando, vou perguntar pra ela depois que acabar a aula o que significa aquela palavra. (...) Aí quando eu ia produzir um texto, eu recorria ao meu caderno, que eu fiz um dicionário e usava no texto. Usando as palavras delas e comecei a formar meu...

G: Seu vocabulário.

C: É...

Cássia sentia-se portanto uma “estrangeira” na universidade – achava que estava em um outro planeta, já tinha avisado “lá em casa” (aos do seu planeta) que aquilo não era para ela. Mas foi exatamente na família que ela encontrou o incentivo para continuar. Vemos o papel central da linguagem para a

construção da relação dos estudantes com o conhecimento científico, da construção de uma relação acadêmica com o saber. É a linguagem que exclui e que permite a inclusão, desde que, como Cássia, o estudante encontre os meios para aprender a nova língua.

Eu busquei a continuidade da entrevista abordando a “professora Licínia”. Imaginei que, como no caso de Raquel, ela seria um parâmetro importante. Cássia mostra que essa professora, entre outros, não lhe parecia assim tão alienígena e ajudou-a a alfabetizar-se na nova língua. Isso depois que ela acreditou que Licínia fosse realmente a professora:

G: Que legal ... (referindo-me ao dicionário criado por ela) e o que a figura da Licínia te causou? Porque você tava esperando que tinha que ir de salto, e a Licínia é uma figura toda...

C: Bom, aí... (risos) aconteceu uma coisa muito engraçada. Nós chegamos e a Licínia tava sentada na mesa. Muito séria, ela tava com um vestido de alça bem comprido e uma sandalhinha rasteirinha assim, sem .. aí, ela mandou a gente entrar, as meninas falaram assim: - “Não vamos entrar não, porque aquilo ali é calouro tentando passar trote na gente”. Eu falei pras meninas: - Vamos entrar sim. Aí a Licínia (muito séria, né?) ela chegou na sala, mandou a gente entrar, louca pra poder começar a aula. Aí aquela professora, tal, se apresentou como professora de MTP (Métodos e Técnicas de Pesquisa). Eu olhei e falei: - nossa, eu me identifiquei demais com ela, porque eu falei assim: - Gente, eu tô preocupada de vir pra cá porque eu não tenho roupa, eu tô vendo que tem uma pessoa que vai ser minha professora e é uma pessoa simples.

Cássia passa a descrever a relação que estabeleceu com essa professora, que ela considera uma “professora alfabetizadora”. Relata os primeiros textos produzidos em sala como um estágio desse processo. É um relato emocionante da aprendizagem da linguagem científica, na qual é importante o apoio do professor. As relações estabelecidas com alguns professores (“laços

de amizade”) foram importantes para que Cássia passasse a considerar a universidade como algo seu, a conquistar esse lugar, essa língua. E ela realmente se empolgou – busca aproveitar todas as oportunidades que a universidade pode oferecer, mergulha em todas as leituras, os temas, os trabalhos.

Cássia revela, na entrevista, que essa vontade de aprender leva-a a problematizar sua prática – condição importante para o que ela espera que seja a próxima etapa de sua trajetória profissional. (Afirma sua vontade de continuar estudando – “*ir para a pesquisa*”, mas já “*sofre com antecedência*” por temer não ter condições financeiras para fazer o curso de mestrado). Apresenta uma reflexão interessante sobre a relação com o saber, partindo de sua própria história – ela é um exemplo para o qual não encontra explicação satisfatória.

C: ...eu quero pesquisar coisas que eu ainda não tive resposta. Porque muitas vezes as pessoas falam assim: “mas, ah, coisas que já estão muito estudadas, já estão comprovadas”, mas ainda não me satisfez, ainda não respondeu a minha pergunta, não respondeu as minhas dúvidas.

G: O que, por exemplo, que você acha que a gente tem que entender melhor na educação, que você tem vontade de estudar?

C: Essa questão social por exemplo. É ... eu, por exemplo, que vim de uma família humilde e sem chance de estudar, praticamente nenhuma (...) Então eu queria entender: porque que esse processo é diferente na vida de muitas crianças. (...) essas coisas mexem muito com a minha cabeça, que a minha vontade , eu sou tão arraigada dentro desse processo que eu tenho vontade de entender essas coisas.

Ela já chegou à universidade com uma rica bagagem de sua prática profissional. O curso é uma oportunidade de continuar reflexões que iniciara anteriormente: para isso é importante, como vimos, a relação com os professores, em cujas práticas ela vê espelhadas sua história profissional – ela

aprende muito com os professores, mas percebe, na universidade, a continuidade de um processo próprio de formação no campo da educação.

Cássia estabeleceu, portanto, uma relação bem sucedida com a universidade. Superou uma imagem idealizada e passou a ocupá-la como espaço de produção de saber, conseguindo estabelecer nexos criativos entre as teorias que aprendia e sua prática profissional. Sua trajetória expressa um dos aspectos da presença dos alunos das classes populares na universidade: se, por um lado, o sucesso escolar não é impedido pela origem social nem pelas atuais condições de vida, por outro esses alunos vêem seu desejo de continuar estudando limitado pela não gratuidade do ensino superior.

Henrique também demonstrava, em sala de aula, a mesma capacidade de articular criativamente teoria e prática. Esse talvez tenha sido um dos motivos pelos quais ele insistiu que a entrevista fosse realizada na escola da qual é diretor, como um convite para que eu a conhecesse. Começamos a entrevista conversando sobre sua experiência como diretor, depois passamos para a descrição de sua trajetória docente. Ele comentou suas “*novas experiências como acadêmico*”, que considera “*sensacionais*”, uma vez que encontrou na realização do curso a possibilidade de “*ser um aluno*”. Ressalta o prazer da companhia dos colegas.

A expectativa de Henrique em relação à universidade parece ser menos idealizada que a de Raquel e Cássia, apesar de ter enfrentado vários vestibulares para ingressar. Ele também encontrou algo diferente do que procurava e faz diretamente a ligação com sua atividade profissional.

Henrique: A primeira idéia quando eu fui pra Univale, a impressão que a gente tem é que a Univale vai passar pra gente uma coisa assim, tá aqui pronto. E a universidade não é isso, ela aponta um caminho, a gente tem que aperfeiçoar, que buscar coisas novas, e eu acho assim, que profissionalmente o que eu

tenho aprendido lá, eu tenho tentado colocar em prática, eu percebo essa ligação.

A questão da atuação profissional reaparece quando eu peço que ele se expresse a respeito de seus colegas menos “interessados”. Henrique pensa que, para eles, o saber não tem importância, apenas lhes interessa a legitimação de uma atividade profissional. Em sua avaliação, esses alunos que buscam o título e não a formação não deveriam estar na universidade. Para ele, a relação legítima com o saber é a que se baseia no desejo de saber. Retomamos aqui a análise de Charlot (1999) sobre a importância da entrada no mundo do saber, a necessidade da relação com o saber por si mesmo.

G: Como é que você entende, como é que você me explicaria, por exemplo, na sua sala de aula, tem um grupo de alunos com um certo engajamento e um outro grupo que tem uma atitude bem diferente, parece que nunca ta realmente...

H: Interessado. Eu acho assim, na universidade é que vem o seguinte: os alunos que não têm comprometimento com a sua formação são aqueles que talvez não deviam estar ali. São aqueles que entraram no curso por opinião de outra pessoa, a família que os colocou, ou a necessidade, a pessoa que fala assim: - “Eu quero ser professor, ou eu tô dando aula numa escola particular”, ou que quer fundar uma escolinha, então eles estão ali com uma outra visão, ou seja: eu quero um diploma pra ter o direito de ter a minha escola, de dar a minha aula.

Ele, ao contrário, está interessado em

(...) ter uma base maior do que eu já tenho, pra eu aplicar isso na sala de aula com meus alunos, ter uma visão muito mais ampla da vida, uma visão mais ampla de mundo, isso é que gera aquela diferença. Entendeu? Eu realmente tenho isso, eu percebo que tem alunos que estão mais afastados e outros que

estão mais comprometidos e exatamente a diferença que a gente vê é essa, é aquele desejo de estar ali.

Assim como Cássia, o curso de Pedagogia é para Henrique mais um estágio de uma sólida trajetória na educação. Ele revela a capacidade de relacionar sua trajetória profissional e acadêmica com a realidade que vivenciou.

Agora é uma experiência muito gostosa, eu acho que vale a pena, pra mim ta sendo uma coisa muito boa, até pra minha vida, pra uma afirmação pessoal, da minha vida comunitária, da minha vida social, a direção de escola tem me ajudado muito, tem me dado assim base pra ver realmente o que é a educação em todos os seus ângulos.

As habilidades para o exercício do cargo são reconhecidas em toda a sua trajetória e não apenas na universidade, que é a instância socialmente mais valorizada. Ele afirma que sempre exerceu cargos de liderança - movimentos religiosos, associação de moradores, liderança de time de futebol, partido político, e acrescenta: - *“Até juiz de time de futebol eu já fui.”*

Essa posição “otimista” ele revela também em relação a sua turma na universidade. Depois de falar sobre os colegas mais interessados no diploma que na formação, ele busca ressaltar aspectos positivos de sua turma.

Ele comenta as dificuldades de realizar o curso (*um processo que fica caro*), mostrando uma avaliação realista, mas essas dificuldades servem para ressaltar seu *“desejo de estar ali”*. Suas perspectivas de futuro estão também ancoradas sobre o que aprendeu, em sua prática como professor e na universidade. A relação de Henrique com a universidade está permeada pela valorização de sua trajetória profissional e baseada na valorização do “saber em si mesmo”. É ressaltada também, na entrevista, a importância da vivência da condição de estudante, do tempo reservado ao estudo e da relação com os colegas de turma.

A entrevista com **Cíntia** foi realizada, como vimos, com a motivação de dar voz a uma aluna que não aparentava construir o mesmo tipo de relação com a universidade demonstrado, por exemplo, por Cássia e Henrique. Logo de início, quando eu introduzia a entrevista, Cíntia trouxe à tona sua “imagem” como estudante – *logo eu, pra falar do curso?* Para justificar esse comentário, ela apresentou um elemento que percorreria outros pontos da entrevista – o curso não é o que ela queria, visto que está muito voltado para a docência. Ela afirma que não tem *interesse algum em sala de aula* (referindo-se a ser professora) e que sua turma e seu curso estão voltados para isso. Desde o início ela não gosta do curso, mas foi “*continuando*” e agora está completando para não “*parar no meio*”. Ressalta a dificuldade em se relacionar com as colegas de turma, problema enfrentado pelo pequeno grupo de alunas que não são professoras. Sente-se em desvantagem em relação às colegas professoras, por não poder fazer o contraponto da prática, situação que acaba dominando as atividades em sala.

Abordei a seguir, na entrevista, a questão de sua família, sobretudo em relação à escolarização. Ela tem dois irmãos que moram nos Estados Unidos e dois que estudam Medicina em universidades privadas de outros estados. Relata então algo que parece, ao menos à primeira vista, contraditório com sua relação com o curso de graduação. Apesar de dizer que está terminando “por terminar”, que é bastante infrequente e não se interessa pelo tipo de saber que domina as disciplinas, Cíntia afirma que não quis acompanhar o marido para os Estados Unidos, porque não poderia deixar de concluir o curso já iniciado:

C: Se eu tivesse condições de ir pra estudar, eu ia, mas pra trabalhar, pra morar, não. Separei justamente por isso, porque meu marido sempre quis ir pra América, eu falava: - “Não, não vou pra América não”. A não ser depois que eu terminar a faculdade, porque já que eu comecei, não tô feliz não, mas eu

tinha que terminá-la. Porque eu achava um absurdo eu ficar pela metade. Eu, já que eu comecei a faculdade, eu vou terminar.

Como podemos compreender essa afirmação? O curso é apenas uma “desculpa”, e ela possui outros motivos para não querer mudar para os Estados Unidos com o marido, ou realmente ela faz uma “opção de vida” que passa pela escolarização em nível superior? O extrato da entrevista analisado a seguir oferece alguns elementos que nos ajudam a explicar a situação, mas antes é necessário contextualizá-lo.

Cíntia protagonizou minha primeira dificuldade como professora na Univale. Ela falava ao telefone celular durante a aula e eu, bastante irritada, disse que não era possível que uma aluna estivesse falando ao celular durante a aula. Ela respondeu que era possível sim, tanto que ela estava falando. Não me lembro qual foi minha resposta face a uma afirmativa tão óbvia ... O mal-estar instaurado diluiu-se com o passar do semestre. Depois de decorridos mais de 40 minutos de entrevista, quando já havíamos abordado diversos temas, eu trouxe de volta o incidente, perguntando se ela se lembrava. Ela censurou seu comportamento, deixando claro que não costumava agir daquela maneira. Eu reforcei o que já havia dito antes, que não havia ficado nenhum problema, e pedi que ela analisasse a si própria como aluna.

C: Ah, eu acho que a gente acaba deixando a desejar, levando o curso em banho-maria, você deixa de buscar, porque quando você não gosta de uma coisa, acaba fazendo por fazer. Então eu como aluna, eu creio assim, eu me decepcionei a mim própria, [...] quando eu busquei um curso superior eu achava que eu ia ser assim, ali ia ser a minha mudança, porque em termos de escola sempre foi assim fazer por fazer, eu nunca fui de perder nota mas também nunca fui de estudar. Eu fazia a média. Então quando eu procurei, o que que eu vi? Como aluna, isso me desestimulou demais, já juntou que eu não tenho aquele, não me sinto aquela pessoa assim estudiosa, de ter aquele prazer. Eu achava que quando eu procurasse uma faculdade eu ia assim

explodir. Não, pelo contrário, foi aquela coisa que, geralmente eu fico cheia de falta. É, porque eu não ia mesmo. Eu chegava, falava: - Ah, meu Deus do céu, o que que eu vou fazer lá? O professor vai ficar falando pra quem tá dentro de sala de aula. Aí os debates, cada um leva uma experiência de sala de aula, o pior que não divide com você. É aquilo que eu te falei: professor com professor, quem não é professor com quem não é professor. (...)

G: Então você esperava que ia entrar na faculdade ...

C: Eu esperava que eu ia pegar gosto.

É interessante perceber como Cíntia apresenta algumas de suas relações com a universidade, com a escola, com os estudos, alguns aspectos de sua relação com o saber. Ela diz que sempre estudou para alcançar média, que não tem *prazer* em estudar e esperava que a universidade fosse capaz de transformá-la, que a fizesse “explodir”. Isso não aconteceu, porque o curso não era interessante para ela e porque não era fácil conviver com a turma. Por não ser professora, não possuía a linguagem e a vivência de suas colegas e sentia-se “um peixe fora d’água”.

Prossegue falando de sua turma, caracterizando-a como de difícil convivência e individualista. Comenta seu desempenho no Exame Nacional de Cursos (Provão). Não se preocupou em preparar-se porque “*não sei nada mesmo*”, mas ressalta que não tirou uma nota ruim.

A crença de que a universidade poderá modificar sua relação com o saber é transferida para o projeto de fazer vestibular para Educação Física no ano seguinte (depois de se formar).

G: E pra Educação Física, o que é que você espera?

C: Ah, eu espero assim, me apaixonar de vez com o curso mesmo, espero.

Ela atribui à realização de um curso universitário a possibilidade de transformar-se, encontrar algo pelo qual se apaixonará. Outro aspecto

interessante da entrevista de Cíntia foi a maneira como ela falou de seu trabalho. Sua atitude em sala dava a impressão de um desinteresse também no campo profissional. Entretanto, ela descreve sua atividade de maneira minuciosa, demonstrando envolvimento. Esse é um aspecto que nos remete à discussão sobre unidade e diversidade do sujeito, abordada no primeiro eixo teórico desta tese. Eu esperava uma atitude no trabalho “coerente” com a maneira como eu analisava sua atitude nos estudos, não levando em conta as circunstâncias nas quais se estabelecem esses dois aspectos de sua relação com o saber.

Quando me propus a encerrar a entrevista, ela fez perguntas sobre as normas de defesa de monografia, os professores que haviam sido contratados, um professor que havia deixado a universidade. Demonstrou, portanto, na situação de entrevista, um interesse pelo curso que eu não havia percebido como professora.

A entrevista de Cíntia foi a que mais me surpreendeu, complexificando a imagem que eu construía a seu respeito a partir do relacionamento professora-aluna. Ela espera da universidade algo que modifique a relação mediana com o saber construída nos níveis anteriores de ensino. Não encontra isso na Pedagogia e leva o curso todo “em banho-maria”. Entretanto, afirma a necessidade de concluí-lo para não “ficar na metade” e o desejo de continuar procurando na universidade algo que justifique uma mobilização maior. Percebe-se então, mesmo nessa aluna “pouco interessada”, a valorização da universidade como um espaço de construção do saber.

Também com **Iolanda** eu havia vivenciado uma experiência pouco agradável como professora, pois ela havia burlado as regras de uma atividade que eu valorizava bastante (revisão bibliográfica). Mostrou-se bastante envolvida com a situação de entrevista. Logo no início, fala enfaticamente da realização do curso de uma maneira positiva, o que pode ser compreendido como uma

tentativa de dizer o que eu gostaria de ouvir. De qualquer forma, expressa a construção de uma relação:

G: Você nasceu em Valadares?

I: Nasci em Valadares, em 1969, e assim, agora estou tendo a oportunidade de fazer faculdade, assim, é um privilégio muito grande pra mim, é uma coisa que eu sonhava, e foi uma realização, estou realizando esse sonho. Pretendo continuar, eu me encontrei muito com o curso, apesar de não ser o curso que eu escolhi, eu fiz vestibular pra Serviço Social e fiquei excedente, e resolvi fazer segunda opção pra Pedagogia.

As “escolhas” de Iolanda mostram como a trajetória escolar de jovens das camadas populares pode estar permeada de acasos – oportunidades que aparecem e precisam ser aproveitadas.

I: Foi assim: eu concluí o primeiro grau, eu tava começando a fazer contabilidade, queria fazer magistério, mas não consegui mais, não tinha vaga, eu continuei fazendo contabilidade. Aí encontrei com uma ex-professora minha, ela disse: -“Ah, Iolanda, faz um curso, tem esse curso técnico aqui, tenta fazer. Eu falei: -“Ah, tá bom”.

Iolanda queria fazer Magistério, mas fez contabilidade. Foi fazer um curso técnico na área de saúde e, através dele, pôde fazer Pedagogia (com o curso, como funcionária da Universidade, tem uma bolsa de estudos). Entretanto, sua primeira opção no vestibular foi Serviço Social. Iolanda não consegue revelar, portanto, a preferência em relação a alguma área do conhecimento, não parece ter estabelecido uma relação especial com algum tipo de saber-objeto. No início do curso de Pedagogia, “*não dava sentido porque não sabia nada*”. Tinha dificuldade em compreender as aulas. Aos poucos, foi percebendo a “responsabilidade” que teria como profissional da educação, o que gera para ela alguns conflitos.

I: Você começa a ver como que tem uma responsabilidade, como que o curso é muito..., você tem que ter muita responsabilidade, começa mesmo assim a entrar em conflito. Algumas palestras, seminários que eu assisti, como o do Libâneo, eu assisti, eu saí de lá com a minha cabeça quente, como que a gente tem que, é uma coisa muito séria a educação. Muito séria mesmo.

A percepção dessa responsabilidade parece ser o que sustenta a relação de Iolanda com o que aprende na universidade. Podemos dizer que esse conflito significa uma mobilização em relação ao saber-objeto da Pedagogia?

Peço que ela se descreva como estudante de Pedagogia. A resposta mostra que Iolanda está pensando no “incidente” do trabalho copiado e procura justificar-se, apresentando-se como uma aluna “muito esforçada”, que procura aproveitar bem o pouco tempo que tem para estudar. Procuro recolocar a questão, pedindo que ela fale de suas colegas, remetendo-a à situação de sala de aula. Ela mostra que se percebe desfavorecida por sua condição social e trabalha no sentido de se fazer respeitar e de ser reconhecida pelos colegas e professores. Pedi a seguir que ela falasse de sua história, na família, na escola, no trabalho. Ela começa identificando-se com sua mãe e fica emocionada, chegando a chorar, ao falar de um irmão que morreu. Ela é a única filha que chegou à universidade. Afirma que os outros gostariam também de fazer um curso superior, mas não tiveram condição. Pergunto sobre a escolaridade dos pais, na resposta ela mostra a oposição entre a baixa escolaridade e o incentivo da mãe à escolarização dos filhos.

I: Os meus pais são analfabetos mesmo. E... mas minha mãe sempre incentivou a gente pra estudar, sabe? E ... eu agradeço muito isso a ela...

Continuando a entrevista, ela fala que achou a matéria de Metodologia Científica muito difícil e traz à tona o caso do trabalho copiado.

I: O último trabalho, assim, a referência bibliográfica, foi um desastre...

G: A revisão, é...

I: A revisão, aí não deu não, mas as outras coisas que você deu eu acompanhei direitinho.

G: E o que que aconteceu na revisão, no trabalho?

I: Eu sabia que você ia perguntar isso (risos). Você é terrível... (risos, risos)

G: Mas agora não sou mais sua professora, já te dei nota, você já passou, não tenho mais nada a ver com isso.

I: (ainda rindo). (agora séria) Ó, aconteceu o seguinte: eu não tive tempo pra fazer o trabalho, e assim, todas pessoas que eu recorria, tal,... eu não tinha mesmo, é... os subsídios pra fazer, você viu que eu não tava achando, e, tentei fazer umas duas vezes mas não consegui. Aí eu fui e pedi uma pessoa pra fazer pra mim, entendeu? Aí você me chamou, falou: não condiz com a realidade, eu tô assim pensando: “nem eu sou real, meu Deus do Céu...” (risos)

G: Como é?

I: (risos). Não, quando você falou assim comigo: “Iolanda, isso aqui não condiz com a sua realidade”. Eu pensei mas não falei: “nem eu sou real” (risos).

G: Como assim?

I: Ah, eu tava meio zoada assim, tanta coisa...

Continuamos conversando sobre o ocorrido. Ela diz que o número de alunas que copiou o trabalho era muito maior do que eu pensava, que eu havia percebido apenas alguns casos. Disse que não conseguiu entender o trabalho. Perguntei o que ela achava que havia acontecido. Sua resposta mostra a importância que dá à dimensão social da relação com o saber e à relação de saber que se estabelece entre professora e aluna.

I: Ah, eu acho que até mesmo assim, de ter mais intimidade, talvez hoje, se eu pegasse aquele trabalho pra fazer com você eu daria conta, entendeu? Porque eu sinto que eu estou mais próxima de você.

Ao comentar sua trajetória escolar, revela que a universidade tem sido a oportunidade de “resgatar” algumas dificuldades, sobretudo no que se refere à expressão escrita. Quando peço que ela destaque o que havia aprendido de mais importante no curso, afirma que “*ele ensina como que você vai lidar com o outro ser humano*”. Expressa, assim, a dimensão social do conhecimento da Pedagogia. A seguir, quando pergunto sobre a visão dos outros sobre o fato de ela realizar o curso, ela mostra a influência dessa mesma dimensão social sobre a dimensão identitária da relação com o saber (CHARLOT, 1997). O fato de estar na faculdade contribui para que Lolanda modifique a visão que tem de si mesma, e isso depende do olhar dos outros.

G: E na sua família, no seu bairro, o fato de fazer faculdade é uma valorização, uma coisa que as pessoas reconhecem?

I: Ah, reconhecem, sempre tá achando assim, que a gente faz faculdade, que, igual eu pensava, que quem fazia faculdade eram pessoas inteligentes, né? (risos). Aí agora que eu tô fazendo eu descartei. (muitos risos). Aí eles valorizam, procuram a gente pra fazer alguma coisa pra eles, na igreja também, sempre falam: “Ah, você é pedagoga, você sabe”. Eu digo: - “Não, não é bem assim não, uai”. É muito bom, assim, em tudo.

A seguir ela afirma com veemência que o curso mudou tudo em sua vida, o que podemos ouvir como a preocupação em falar bem do curso e mostrar que o aproveita bem. Entretanto, a declaração subsequente sobre a importância de “*dar sentido*” ao que faz nos leva a entender que Lolanda realmente reconstruiu na universidade sua relação com o saber (consigo mesma, com os outros, com o mundo).

Então tudo na minha vida mudou, Gabriela. Tudo, tudo. Então mesmo que eu faça um outro curso que venha me ajudar no trabalho, esse, Pedagogia, marcou. É um curso que eu tinha que fazer.

G: Interessante... que bom que isso aconteceu, né? Porque tem gente que entra e sai do mesmo jeito.

I : Uê, se você quiser, se você quiser você consegue, se você não dá sentido a nada você consegue entrar e sair igual você entrou, igual eu falo: se você não dá sentido, o que é que você faz num curso se você não dá sentido ao que tá falando ali?

A construção desse sentido está relacionada, no caso de Lolanda, ao reconhecimento dos professores: *Tem que o professor conhecer o aluno...*

Quando peço que fale de sua história na escola, ela revela o caminho pelo qual chegou à universidade. Conta que, na infância, não se identificava muito com a escola. Interrompeu os estudos na quarta série por dificuldades financeiras, depois *não tinha amor mais pela escola*. Voltou com 15 anos, mas *namorava demais*, aí que *não ligava mesmo pra escola*, iniciava e interrompia a escolarização. Trabalhou por três anos como empregada doméstica, como ajudante em um salão de beleza e depois foi trabalhar em uma fábrica. Foi a experiência de trabalho na fábrica que a fez perceber que era necessário dedicar-se à escola e a fez *sentir o desejo*.

I:Eu fui trabalhar numa fábrica de biscoito. Aí eu vi as meninas lá, umas meninas muito lindas, bonitas mesmo, o dia que eu não levava pente não tinha ninguém pra me emprestar o pente, que elas penteavam o cabelo com o dedo, e assim eu achava o serviço muito pesado. E eram 18 meninas, eu trabalhava demais, eu não tava nem agüentando, às vezes eu ficava pensando assim: gente, eu não sou bonita igual a essas meninas, essas meninas são tão fortes, estão no serviço, aí que eu senti o desejo, falei não, tem que estudar. Voltei a estudar, aí nisso eu voltei mesmo pra estudar.

A educação mostrou-se então, para Lolanda, como a possibilidade de escapar de um futuro de trabalho pesado. Está relacionada, como vemos, à relação consigo mesma, em seus aspectos identitários. Ela começou a estudar na fábrica, concluiu o Ensino Médio, e, dois anos depois, já trabalhando na

universidade, foi cursar Pedagogia. Afirma que se esforça para tentar conseguir algo melhor na vida, não se acomodando.

G: Quando você imagina assim o melhor futuro para você, o que você imagina?

I: O melhor?

G: É, uma coisa ótima

I: Ah, imagino assim, ser... ser uma pessoa estruturada financeiramente, ter meu carro, sabe? É.... quem sabe mais tarde fazer até um mestrado, eu imagino assim uma coisa, um futuro muito bom pra mim. (Risos). É o que eu quero....

Assim como Cíntia, Iolanda não havia construído, durante a trajetória escolar anterior à universidade, uma relação com o saber baseada no engajamento com o saber-objeto: ela não se identificava com a escola. A retomada da escolaridade foi motivada pela necessidade, pela percepção de que essa seria uma saída para escapar de um futuro difícil. Nesse caminho, ela “foi levada” ao curso de Pedagogia. A universidade parece corresponder a sua busca por uma vida melhor, uma vez que a faz ser reconhecida socialmente e abre perspectivas de futuro. A relação com o saber-objeto não se revelou, na entrevista nem nas observações em sala, fortemente estabelecida. Entretanto, os aspectos social e identitário da relação com o saber na universidade estão presentes.

Cleonice, diferentemente das duas últimas entrevistadas, demonstrou, desde o primeiro dia de aula, grande mobilização em relação ao saber de seu curso (Letras). Sua primeira fala na entrevista mostra o lugar da universidade e da escolaridade em sua construção identitária e em suas relações com os outros. Respondendo a minha solicitação de que se apresentasse, ela afirma:

C: Meu nome é Cleonice, e eu fui pra faculdade pra mudar de vida, eu achava que se eu voltasse a estudar alguma coisa ia mudar, talvez eu nem ia trabalhar

no que eu tivesse estudando, mas eu ia voltar à ativa. E mudou muita coisa, até a vida normal que eu tinha mudou depois da faculdade.

G: Por quê?

C: Porque a gente é mais valorizado. O marido valoriza mais, a família, os velhos da família, nem sabem direito o que é escola, falam assim: “A Cleonice foi pra faculdade”. Eu não falo que eu vou pra faculdade nunca. “Eu estou indo pra escola”. Mas eu sinto que quando alguém vai falar assim: “A Cleonice tá na faculdade”, “ela já voltou da faculdade?” ...

Gabriela: É uma coisa importante...

Cleonice: É, é uma coisa importante. Mas eu me policio para não falar “eu tô indo pra faculdade”, pra não humilhar quem não vai pra faculdade, porque eu passei minha vida inteira sendo humilhada por quem ia pra faculdade.

Essa relação entre condição social, escolaridade e valorização social perpassa toda a entrevista. Cleonice expressa, desde a infância, uma relação com o saber-objeto (principalmente relativo à comunicação e à literatura), construída principalmente em torno da figura da mãe. A trajetória escolar foi interrompida algumas vezes em função das dificuldades financeiras. Na escola, ela aprendeu a responder com a competência técnica e comunicativa às diferenças sociais das quais se ressentia. A universidade abriu-lhe ainda mais a perspectiva de ascensão e valorização social através do conhecimento.

G: Além disso, de você sentir que as pessoas te valorizam mais, que mais que você acha que mudou?

C: Exatamente eu acho que eu vi o mundo de outra forma. Eu vi principalmente que eu não sabia nada. Foi o primeiro contato triste e bom. E eu vi que tinha muita coisa pra eu saber, eu nem sabia o que era mestrado, o que era doutorado, e eu vi muita gente que também não tinha condição e que chegou lá. Eu passei a acreditar que eu também podia chegar lá. (...) tem muita gente pobre, eu achava que faculdade era um mundo que quem tinha pouca condição não chegava lá, e hoje em dia eu vejo que é diferente, quem tem esforço chega lá.

Cleonice vivenciou, portanto, como Cássia, um processo de desmistificação da figura do estudante universitário. Ao valorizar o saber-objeto em sua relação com a universidade, percebe, como Henrique, uma distorção na relação de algumas de suas colegas com a universidade e com o saber:

C: E eu acho isso estranhíssimo, as pessoas não vão pra faculdade pra aprender, parece que elas vão pra faculdade porque vão formar, vão montar um escritório e vão ganhar muito dinheiro. Então falou em dinheiro, tá tudo ali... mas se tiver uma pessoa falando de algum assunto numa salinha assim, ninguém pára pra escutar, ninguém quer ir ali ver não. Mas se falar assim 'vai dar um diploma', vai dar alguma coisa que eu vou usar, aí todo mundo corre.

Pedi que Cleonice falasse de seu gosto pela literatura. Ela relata um processo que podemos identificar como o desenvolvimento da dimensão epistêmica da relação com o saber, através da interpretação. Vemos também que não se pode separar as dimensões epistêmica e identitária.

G: Por que você gosta de João Cabral de Melo Neto? Como você conheceu?

C: Com uma professora (do ensino médio), ela levava poema do João Cabral de Melo Neto e nunca se preocupou muito em explicar o poema não, tinha que analisar, e aquilo ali pra mim era um desafio, e eu achava aquilo muito ... "Meu Deus, como ela consegue analisar isso?" Aí comecei a viajar no universo dele e consegui descobrir que ele pensava na seca do Nordeste, que ele escreveu Morte e Vida Severina, e aí quando eu tive contato com Morte e Vida Severina que falava assim: "não é cova profunda, é cova medida, é a terra que devia ser dividida"(cantando). Aí eu falei: "gente, que coisa, ele fala do sofrimento do meu pai, meu pai também saiu da terra, ele não tinha terra, saiu da terra e veio pra rua, teve esse êxodo rural". (...) O problema do retirante quando vem pra cidade, sempre fruto de preconceito, ele luta muito pra criar a família, ele vem da terra, ele não tem estudo, a cidade cobra diploma, o que ele sabe é sobre a terra.

No curso de Letras Cleonice encontra espaço e orientação para o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e de seu gosto pela literatura. Destaca a importância da relação com os professores, que incentivam seu desenvolvimento. Ela percebe que está adquirindo um hábito, mudando formas de agir, alterando a maneira de avaliar suas dificuldades. Entretanto, o mais importante – o prazer - ela já possuía antes:

Eu pensava: “eu que nem sei escrever, eu acho minha letra tão feia, falo tudo errado” (justificando sua resistência em prestar o vestibular). Hoje eu sei que isso é pequeno dentro do mundo da Letras, dentro do mundo da comunicação. A gente aprende. Me faltava hábito. Hoje em dia já tenho hábito de procurar dicionário, hoje em dia eu tô fazendo cópia pra melhorar minha letra, isso tudo se consegue. O que não se consegue é o prazer.

O desejo de Cleonice de entrar na universidade, misturado à idéia de que aquele era um lugar para ricos (portanto não para ela), é o que explica, a nosso ver, o medo de que alguma coisa ruim pudesse lhe acontecer quando entrasse na universidade.

C: Passei, entrei, descobri assim que era um mundo que eu já devia ter entrado nele há muito tempo. Ah, eu odiava essa história de trote. Quando chegou aquela turma fazendo trote, eu lembrava de quantas vezes eu li na Veja que alunos morriam, que queimava cabelo, punha as mulheres carecas, punha tinta nos cabelos das mulheres e uma ficou careca, isso ficava passando assim na minha cabeça eu falava: gente, isso não é pra mim. Eu nem gostei de andar na faculdade, que eu imaginava que alguma coisa ruim ia acontecer. E aí nada aconteceu, foi tranquilo, uma carta que o pessoal do ano seguinte de Letras leu, eles compuseram e leram lá na frente pra nós, falando ‘você demorou a chegar aqui’. Isso foi pra mim, eu realmente demorei pra chegar aqui, devia ter chegado há muito tempo.

Da mesma forma que Cássia (que também temia o primeiro dia de aula), Cleonice transforma essa “vontade imensa” de entrar na universidade em uma relação extremamente positiva com o curso e aproveita-o com prazer.

G: E aí você gostou do que você viu...

C: Gostei, da faculdade eu gostei de tudo, é interessante que eu gosto de todas as aulas, e eu fico muito triste quando eu vejo que a turma não gosta, eu queria 40 minutos integrais de aula, e eu vejo que quando o professor cala a boca todo mundo: Ah, graças a Deus, calou a boca. Eu fico tão triste, eu queria 40 minutos de aula mesmo, eu fico contando os minutos pra chegar na hora de eu ir pra aula. E as matérias também do curso de Letras todas eu gosto.

Cleonice explica o que possibilitou que ela custeasse o curso: seu irmão ganhou na Loteria Esportiva. Vemos que, mesmo progredindo profissionalmente e atingindo um nível razoável de remuneração (o que aconteceu com ela e todos os seus irmãos), Cleonice continuava pensando que a universidade não era para ela. O impedimento encontra-se no fato de ter nascido em uma família pobre, questão mais ampla do que não ter o dinheiro para custear as mensalidades. O depoimento mostra também a união familiar, nesse momento.

A coisa mudou através de um milagre assim muito interessante, o meu irmão ter ganhado na loteria (...) ele organizou muito a vida dos irmãos, então estabilizou. Mas também a gente cresceu nos empregos. Todo mundo arrumou bom emprego (...) mas ainda faltava essa visão de acreditar, acreditar que podia chegar lá. Já ganhava bem, desde a adolescência eu já ganhava bem, mas não acreditava, porque tinha vindo de uma família pobre, acreditava assim: ah, isso não é pra mim, isso é pra filho de fazendeiro, de gente rico. (...). O marido acredita e dá muito apoio, meus irmãos acreditam, tanto é que depois que eu entrei minha irmã foi fazer Comunicação Social e meu irmão foi fazer Agronomia. Depois de velho, né? Um vai, outro vai, outro vai, como se fosse uma corrente.

Essa vontade de aprender pela qual pauta suas atividades na universidade é transferida para sua futura atuação como docente: *Eu quero aprender muito, chegar na sala e saber. Eu quero saber muito.*

Pergunto se ela pensa em estudar mais, ela diz que sim, pretende fazer mestrado em Literatura e ser professora na Univale. Quer fazer o mesmo que seus professores fizeram com ela – *fazer o aluno interessar-se*. Ela fala de alguns dos *grandes mestres* que teve e mostra a importância da escola em sua vida como instituição formadora de hábitos e de sensibilidade, espaço que a aproxima de coisas às quais não teria acesso por intermédio de sua família – um novo jeito de pensar, de ver o mundo.

Meus professores foram grandes mestres. (...) Essas coisas todas, todo esse jeito de pensar e ver eu aprendi com meus professores. Foram os meus grandes mestres da escola e eu não me esqueço deles. Não me esqueço de jeito nenhum. A escola fez muito, contribuiu muito com a minha formação.

A escola é, portanto, a grande responsável pela aprendizagem daquilo que é necessário saber para viver no “mundo das letras” – freqüentar a universidade, ser professora. Se essa é uma das características da trajetória dos estudantes das classes populares, uma vez que a família não domina os códigos exigidos, é necessário também um trabalho pessoal, o envolvimento do estudante. Cleonice percebe isso ao observar, nos estágios que realiza em escolas, a atitude dos jovens. Fica incomodada ao deparar-se com a ausência de sentido da escola para eles, enumera os vários motivos, diferentes da busca do conhecimento e do crescimento individual (motivos que ela considera ilegítimos), que levam os jovens de hoje à escola.

Cleonice declara-se apaixonada pelo saber. Entendemos que, ao longo de sua história, o saber escolar ofereceu-lhe a possibilidade de construir uma relação vitoriosa com o mundo, de ser reconhecida e aprender um modo de viver mais

“elevado”. A universidade é mais um estágio dessa trajetória, ao qual Cleonice aplica o mesmo “esquema” que a fizera uma aluna bem sucedida na escola. Por isso, aproveita todas as oportunidades oferecidas pela universidade. Incorpora essa relação com o saber em sua formação docente, vê aí a possibilidade de reproduzir essa forma de estar na escola e de estudar.

Jaqueline também declara grande satisfação em realizar o curso de Pedagogia. Afirma que gostaria de ter feito um curso superior antes, mas não pôde porque precisava trabalhar. Logo depois do término do Ensino Médio foi aprovada no vestibular de Letras, mas naquela época não havia o curso no período noturno. Depois de *“muito tempo sem poder estudar, com aquela vontade”*, um irmão que trabalha nos Estados Unidos ofereceu-se para custear seus estudos na universidade.

Quando entrou, ela encontrou algo diferente do que esperava. Percebeu, como Henrique, que se enganava em esperar que a faculdade fosse dar tudo pronto e sentiu-se da mesma forma que Cássia: *“em um outro mundo, parecia que eu tinha assim, não entendia nada, nada, nada”*. Aos poucos foi se acostumando e no quinto período, via que não era assim tão difícil.

Jaqueline afirma que gosta muito de estudar, assim como seus quatro irmãos. Apenas uma irmã fez curso superior, mas todos procuram estudar em suas áreas de atuação profissional. Suas duas filhas têm o mesmo gosto, uma vez que *foram criadas nesse ambiente de estudo*. Entretanto, a condição social de sua família impôs limites a suas escolhas. Ela queria ter feito o curso Científico, pois tinha *um sonho* de cursar Odontologia. Sua mãe a aconselhou a fazer Magistério, por ser *um curso profissionalizante, que toda mulher tem que fazer...* A mãe possui grande ascendência sobre a família. Criou os filhos praticamente sozinha e buscou garantir sua escolarização, mesmo sendo uma mulher *sem instrução*. Ela foi um importante estímulo para Jaqueline: *“Minha mãe fala: - “Se você tiver faculdade você não vai ter problema”*”.

Assim que se formou, passou a trabalhar como professora. Gosta da área, mas acha que é pouco valorizada e mal remunerada. Jaqueline se preocupa em conseguir custear os estudos de suas filhas, para que elas não sofram as mesmas limitações que ela e possam escolher suas profissões (o pai das meninas, de quem Jaqueline é separada, não contribui nas despesas com a educação das filhas). Para sustentar as filhas na universidade (pagar mensalidades de instituições privadas no interior ou sustentá-las enquanto moram na capital), Jaqueline prevê a necessidade de abrir mão novamente da progressão de sua escolaridade (ela quer fazer curso de pós-graduação). Essa história de privações iniciou-se, aliás, com a mãe de Jaqueline, que foi proibida pelos pais de estudar.

Foi a percepção da questão de gênero em sua profissão e na relação com o ex-marido que a levou a escolher como tema da revisão bibliográfica a mulher professora, a condição feminina na profissão docente. Percebemos que a mesma questão de gênero está presente nas limitações das trajetórias escolares de Jaqueline e de sua mãe.

É interessante analisar a avaliação feita pela entrevistada sobre o curso de Pedagogia. Inicialmente afirma que não está satisfeita, que “desejaria mais”:

J: Eu desejaria mais, sabe? De repente é igual eu tô te falando, de repente é isso mesmo, eu tô querendo algo que talvez não é isso, por aí, de repente esse é o limite mesmo, mas eu queria assim, ah, eu sei lá, eu queria assim mais...

G: Mais assim como? O que você imagina assim que seria?

J: Como assim, deixa eu pensar..

G: Você fala que queria um pouco mais, né?

J: Queria um pouco mais, assim, dicas pro trabalho, por exemplo, eu queria que tivesse mais seminário, pessoas de fora, sabe? Dar palestras, cursos à parte, a gente fica só naquela mesmice ali, eu queria mais coisas assim,

entendeu? Coisas diferentes... Quando você chega ali, todo dia a mesma coisa, vai indo você cansa, tem três anos que a gente tá ali dentro.

Ela apresenta, portanto, duas demandas: que o curso estivesse mais voltado para o trabalho, para as questões práticas, e que proporcionasse aos estudantes um número maior de atividades como seminários.

Logo adiante, entretanto, quando pergunto se ela tem dificuldades para realizar os trabalhos solicitados pelos professores, ela afirma que não, porque...

A gente encontra, às vezes mata uma aula, vai pra biblioteca fazer, chega um pouquinho mais cedo, agora mesmo tem que apresentar um trabalho, hoje vai ter um negócio lá no Atiaia (atividade extraclasse, no auditório do teatro da cidade), nós não vamos, vamos fazer esse trabalho ...

O que acontece? Talvez a atividade proposta pelo curso, que ela iria “matar” para fazer o trabalho, não fosse interessante, não contasse com “pessoas de fora”, não fosse realmente “diferente”. Logo a seguir, ela parece novamente se contradizer. Havia afirmado que ficava muito cansada de ir à aula todos os dias, mas logo depois:

J: Eu me envolvo tanto assim na sala de aula, eu tô gostando tanto de estudar, eu falo com as minhas colegas: - “Sabe que se acabar esse curso eu vou sentir falta à noite de vir pra escola?” Eu vou sentir, eu queria assim poder continuar, ter condições financeiras pra eu poder, se eu pudesse eu ia fazer Letras...

Esse elogio à universidade estava bastante ligado, no contexto da entrevista, à convivência com as colegas – ela acabara de comentar as amizades que cultivava na sala e a solidariedade entre o grupo de amigas, que extrapolava os limites da faculdade. Entretanto, ao dizer que vai sentir falta de ir pra

escola, Jaqueline está se referindo à rotina “escolar”, que abrange as colegas mas também os trabalhos, as aulas, os professores. Ao afirmar que gostaria de fazer o curso de Letras, ela diz que gostaria de fazer outro curso na mesma universidade, submetendo-se provavelmente à mesma rotina que havia criticado anteriormente.

Como compreender, afinal, as críticas de Jaqueline, que nos parecem contraditórias? Lembremos que foi necessário o estímulo da entrevistadora para que ela definisse o que queria. O que disse a princípio foi que queria “mais”, desejava “mais”. Talvez seja mesmo um desejo de “mais”, difícil de traduzir em demandas concretas. Talvez a consciência de que, fora daquela universidade, existe muito mais, universidades maiores, com melhor infra-estrutura e que oferecem a seus alunos uma série de oportunidades às quais ela não tem acesso. Pode ser também a expressão de um aspecto de sua maneira de se relacionar com o saber que reflete todos os sonhos não realizados e os caminhos que foi obrigada a seguir – fazer Magistério, esperar um tempo grande para iniciar o curso superior.

Núbia não possui, como veremos, a mesma relação positiva com a universidade demonstrada por alguns dos entrevistados. Ao falar de sua história, lamenta a atitude do pai, que, apesar de ter um emprego estável, não estimulou as filhas a estudar.

Apresenta-se como uma aluna que não se destacava, mas era criativa. Depois de fazer o Magistério, casou-se e ficou cinco anos sem estudar, sempre sonhando em fazer o curso superior, e declara a vontade prosseguir os estudos. Afirma que tem aprendido bastante na universidade.

Peço que ela fale das críticas que costuma fazer a seu curso. Ela identifica incoerência entre o discurso sobre Educação Matemática e a prática dos professores. Reclama do tratamento que alguns professores dispensam aos alunos – *“tratam o aluno como um objeto”*. Relata a situação de ter procurado

uma professora para expor suas dificuldades e não receber a compreensão e o apoio esperados. Em sua prática docente, tenta se afastar do exemplo desses professores.

Afirma que quer proporcionar a suas filhas o que seu pai não permitiu que ela desfrutasse.

Analisando a entrevista de Núbia, percebemos que nosso contato não foi suficiente para o aprofundamento das questões propostas pela entrevista. Não foi uma entrevista curta, mas, como mostra o relato acima, não conseguimos extrair dela os elementos que compõem a relação com o saber de Núbia, não encontramos em sua fala elementos consistentes que expressassem a maneira como ela se relaciona com a universidade nem com o saber. O tom predominante da entrevista é o de lamentação: fala de tudo o que não conseguiu realizar em sua vida e do que o curso de Matemática não oferece. Na maior parte das vezes, essas dificuldades são explicadas por ela através da atribuição da culpa ao pai e, depois, ao ex-marido, responsável pela situação difícil na qual se encontra hoje.

Havíamos mesmo pensado em não utilizar esta entrevista. Todavia, entendemos que ela pode servir para a retomada da discussão teórica realizada no primeiro eixo teórico (sujeito, identidade e relação com o saber). Duarte (1993) ressalta a questão da influência dos aspectos psíquicos no processo de construção da individualidade para-si, e a noção de “concepção de mundo”, proposta por Heller (1997). A concepção de mundo é o conjunto dos elementos através dos quais o sujeito relaciona a vida cotidiana e os valores genéricos para-si. Através da observação da atuação de Núbia como monitora do Projeto de Extensão e de sua entrevista, podemos dizer que sua forma de lidar com os acontecimentos de sua vida e com as outras pessoas dificulta o estabelecimento de uma relação com a universidade e com o saber-objeto? A análise aprofundada de sua relação com o saber, enquanto relação consigo mesma, com os outros e com o mundo, abrangeria uma

análise clínica o que, como apontamos no segundo eixo do primeiro capítulo, não temos subsídios para realizar.

A análise da relação dos entrevistados com a universidade mostra um elemento interessante. Podemos observar uma certa continuidade entre a relação com a escola fundamental e média e a relação com a universidade. A universidade ofereceu novos elementos para o desenvolvimento da relação dos estudantes com o saber, mas não houve, nas trajetórias relatadas, uma alteração significativa. Tomando a expectativa de Cíntia, podemos dizer que ela não conseguiu “fazer explodir” a mobilização em relação aos estudos e ao saber.

A própria forma de perceber o que a universidade oferece é diferente, segundo a relação anterior com a escola. O que para alguns é muito interessante não chama a atenção, não “mobiliza os recursos” (Charlot, 1999) de outros. Aproveitando a expressão de Iolanda, podemos dizer que os entrevistados que são bastante “identificados com a escola” identificam-se melhor com a universidade.

Podemos concluir também, entretanto, que todos os entrevistados encontraram “alguma coisa” na universidade, algo que justificou seu investimento financeiro e o tempo passado na sala de aula.

Outro aspecto interessante, demonstrado pelas entrevistas, oferece uma pista para a compreensão da relação dos estudantes oriundos de classes populares com a universidade: a importância da identificação com professores que são oriundos da mesma classe. Isso contribui para que esses estudantes vejam aquele espaço como próprio e alimenta suas esperanças, as apostas de que a universidade proporcionará a eles um futuro melhor.

EIXO IV: A relação dos sujeitos de pesquisa com a migração

Apresentaremos neste item a relação dos sujeitos de pesquisa com a migração. Procuraremos estabelecer as relações entre a migração de trabalho para os Estados Unidos e a realização do curso universitário. Antes da realização da pesquisa, já prevíamos que os entrevistados teriam algum contato com esse fenômeno, podendo observá-lo através de amigos, parentes ou conhecidos. Imaginávamos a possibilidade de que esse contato seria um dos parâmetros utilizados por eles para analisar sua própria vida, a realização do curso e as opções profissionais. Um dos elementos mais importantes dessa comparação seria, a nosso ver, o econômico – quem emigra está ganhando dinheiro realizando atividades pouco valorizadas e quem estuda está investindo em uma carreira que não é promissora financeiramente. A interpretação das entrevistas confirma que a perspectiva da emigração de trabalho está presente nas análises dos entrevistados e mostra que, além do econômico, outros elementos são levados em conta na comparação entre as decisões de emigrar para trabalhar ou ficar na cidade e realizar o curso superior, como a relação com o saber, as relações com a família e com a cidade. São elementos que justificam a permanência no município, considerados mais importantes do que ganhar dinheiro. Os entrevistados declaram também, como justificativa para não terem emigrado, a dificuldade em deixar o que os prende, aqueles e aquilo de que gostam.

Raquel, Cíntia e Jaqueline são, entre os entrevistados, as que possuem contato mais direto com pessoas emigradas – um irmão e vários primos de Raquel, um irmão, primos e o ex-marido de Cíntia e o marido e todos os irmãos de Jaqueline estão nessa situação.

Como vimos no item anterior, **Raquel** utiliza a presença dos irmãos como uma ponte para o sonho de estudar em uma universidade “de filme”, mas a idéia de ir para trabalhar é, se não descartada, pelo menos adiada. O irmão afirma que ela tem que se formar, pois a vida lá é muito dura, há muito trabalho. Raquel traça seus planos futuros com base na atuação profissional na área da

educação, planeja portanto seguir os encaminhamentos de seu curso. A emigração seria um complemento desses planos, a possibilidade de prosseguir seus estudos.

Cíntia estabelece uma relação de oposição entre fazer o curso superior e ir para os Estados Unidos. Convive bem de perto com a situação, pois um de seus irmãos está naquele país há doze anos (foi para lá aos quinze), possui uma situação regular e estável, montou uma empresa e pode receber quem quiser ir trabalhar com ele. Esse irmão não possui nenhuma intenção de retornar. Pergunto o porquê, ela responde:

C: Ele fala que aqui, pra ele que não... Ele sente muito por não ter estudado, ele parou de estudar na quinta série. Foi o único irmão que não quis estudar, nunca gostou. Não gosta de estudar mesmo, fala: - "Eu nasci pra trabalhar". (...) Ele começou a trabalhar muito cedo, mexer com boi, então assim tudo desviava a atenção. (...) Aí foi pra América, conheceu o trabalho e começou a ganhar, a fazer a vida dele, e falou que nunca vai se adaptar no Brasil. Pra quem não tem estudo, ele tá mais do que certo. Sem estudo, o que ele vai conseguir aqui? Qual emprego que ele vai conseguir?

Entendemos que as atitudes de ficar no Brasil e fazer faculdade opõem-se às de emigrar e assumir atividades pouco qualificadas. O diploma, lá, não teria muito valor, como Cíntia relata na fala de seu irmão: *"Então não existe terceiro grau, lá você é analfabeto, se você não falar a língua"*. Falando de seu ex-marido, Cíntia mostra sua concepção de que o "estudo" define a postura:

C: E não tem estudo também, é o que eu te falo. Falta de estudo o que que faz com as pessoas. Se sujeita, como se diz, põe o dinheiro na frente, né? Porque quando você tem estudo, qualquer lugar que você vai está carregando essa bagagem, sem estudo a gente fica se submetendo a tudo.

Ela afirma que gostaria de conhecer os Estados Unidos e de estudar naquele país, “fazer um curso”, mas nunca de trabalhar, de assumir a vida que os emigrantes levam.

Jaqueline talvez seja a que receba os mais fortes apelos para emigrar, pois seu marido está em Portugal e pede que ela vá para lá. O maior argumento de Jaqueline para recusar o convite é a necessidade de acompanhar as filhas, que estão se preparando para o vestibular. Além disso, diz que não suportaria viver longe delas e de sua família. Comparando-se com seus irmãos que estão nos Estados Unidos (é a única dos cinco que não foi), ela se diz mais apegada, com maior dificuldade para mudar. Além disso, cumpre uma missão nesse grupo familiar – administra os negócios dos irmãos no Brasil e toma conta da mãe.

Os outros entrevistados possuem contato menos direto com a emigração. Talvez isso explique que, para eles, a perspectiva de emigrar seja mais distante. Também nesses casos, percebe-se a oposição entre emigrar para trabalhar e fazer o curso superior.

Iolanda explica os motivos da emigração para os Estados Unidos:

I: O que acontece em Valadares? A gente trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, quinze anos e não tem um carro, não tem uma casa própria muitas vezes. (...) E quando a pessoa vai pros EUA, o quê acontece? Ela consegue juntar um dinheirinho, compra uma casa aqui, compra alguma coisa, a situação de vida muda.

Ela afirma que não iria, pois não gosta de trabalhar “pesado”, prefere tentar mudar de vida com as perspectivas abertas pelo curso universitário.

Para **Cleonice**, a emigração para os Estados Unidos é responsável pela desestruturação das famílias, e é uma “*fraqueza de pensamento*” deixar-se

“seduzir” pela idéia. É importante que as “cabeças pensantes, as pessoas mais preparadas, estudadas”, fiquem na cidade, na região, preocupadas em melhorá-la. Afirma que ninguém de sua família próxima emigrou, porque possuem um forte vínculo familiar. Ela também acredita que é possível construir uma vida na cidade e que a recompensa financeira da emigração não compensa a distância da família.

Para **Henrique**, é a responsabilidade como pai que impede a emigração. Não deixaria os filhos para ir, pois entende que faz mais falta perto deles, mesmo não ganhando muito dinheiro. Ele também não suportaria a distância de sua família: “*Eu tenho um amor tão grande que eu acho que eu não me dou bem.*”

Cássia não pensa em emigrar para trabalhar. Mas estaria disposta a viajar para estudar.

C: Eu gostaria assim, olha pra você ver o meu sonho – todos os meus sonhos tão ligados com .. com educação. Sabe o que eu tinha vontade? De fazer um intercâmbio. Eu só penso nos EUA por esse lado, financeiro não. Eu tenho vontade de conhecer como é que é a educação num país do primeiro mundo.

Núbia compartilha da esperança de conseguir viver bem na cidade, sem emigrar, e não suportaria a “solidão” do emigrante.

N: eu acho que se a pessoa tem boa vontade e coragem, eu acho que dá pra conquistar tudo aqui. E... eu não sou contra quem vai buscar lá os sonhos deles não, mas eu acho assim que, você ir, ficar longe dos seus, ficar... sei lá, na solidão, sozinha, é muito mais difícil. A vida já é uma tristeza, já é uma dificuldade, então é mais fácil você batalhar por aqui mesmo, enquanto você tá conseguindo sobreviver.

Núbia também levanta a possibilidade de ir estudar, se tiver possibilidade.

A relação dos entrevistados com a emigração revela, assim, alguns elementos importantes, que nos levam a levantar a hipótese da existência de uma relação de oposição entre emigrar para trabalhar e fazer o curso superior. Podemos supor que a valorização social do diploma permite aos estudantes sustentar sua decisão, pois nenhum deles comentou, por exemplo, o estímulo da família ou do grupo social para que eles mudem de opção. Podemos pensar que a emigração de trabalho e a realização do curso superior são duas opções dos moradores da região de Governador Valadares para serem reconhecidos socialmente - ambas justificam os esforços que lhes são inerentes. Quando pensamos nos motivos pessoais que fizeram com que esses sujeitos optassem pelo segundo caminho, lembramos, como apontado anteriormente, da relação com a família e com a cidade. Além disso, podemos dizer que, em alguns casos, a relação com o saber (com o aprender e com o saber-objeto) é suficientemente estabelecida para justificar a permanência e afastar a idéia da partida. Ressaltamos ainda a presença, em todas as entrevistas, da possibilidade de migrar para estudar e a ausência da previsão de “mudança” de planos – terminar o curso e migrar para trabalhar. Parece que não há possibilidade da coexistência das duas opções, ou que a escolha do curso superior deve ser acompanhada de seus desdobramentos – trabalhar com educação e continuar estudando.

EIXO V: A posição social subjetiva: na trajetória escolar, a atividade sobre a condição social

Tomamos a noção de posição social subjetiva para analisar, nas entrevistas, a maneira como cada um dos sujeitos da pesquisa articulou as possibilidades e os limites de sua condição social com seus desejos.

Essa noção é proposta por Charlot (2003), para quem é problemática a relação direta estabelecida pelas teorias da reprodução entre origem social e fracasso escolar.

La position des parents, ou de l'enfant lui-même, est celle qu'ils occupent mais aussi celle que ils assument, la place dans un espace social mais aussi la posture qu'ils adoptent. La place objective, celle qu'on peut décrire de l'extérieur, peut être revendiquée, acceptée, refusée, ressentie comme insupportable. On peut également en occuper une autre dans sa tête et se comporter en référence à cette position imaginaire. (CHARLOT,1997, p.23).

Essa postura desenvolve-se e expressa-se através de práticas : “La réussite à l'école n'est pas affaire de capital mais de travail – plus précisément: d'activités, de pratiques. (CHARLOT, 1997, p.23). Assim, a postura dos sujeitos – a maneira como reagem a sua posição social – desenvolve-se e expressa-se através das atividades que realizam. Como vimos em Charlot (2001), cada tipo de relação com o saber exige atividades específicas, as quais justificam e reforçam aquele tipo de relação.

A maior parte dos sujeitos da pesquisa (não só dos alunos entrevistados mas também dos outros estudantes dos cursos da Faculdade de Ciências, Educação e Letras) pode ser classificada como integrante da classe popular. Oriundos de famílias cuja renda familiar é baixa, ocupam uma posição social que não favorece o prolongamento da trajetória escolar, o que não nos permite dizer, entretanto, que seja também baixa a expectativa desses sujeitos e de suas famílias a respeito dessa trajetória. Ao relatarem sua relação com a escola, os sujeitos da pesquisa mostram o que fizeram de sua posição social. Percebemos que isso é sempre uma questão de família. A construção desse lugar subjetivo, a partir do lugar objetivo determinado pela classe social, é realizada pelo sujeito como uma resposta às expectativas de seus pais e irmãos. Podemos mesmo dizer que os desejos dos sujeitos têm muita a ver, em todos os casos, com os desejos dos familiares, especialmente da mãe.

Três dos entrevistados – Henrique, Cássia e Cleonice - relataram as estratégias adotadas para transformar em sucesso escolar as dificuldades financeiras.

Henrique morava “na roça” e percorria grandes distâncias para estudar. Conta que foi alfabetizado pela mãe e, para “brincar de professor”, como não tinha outras crianças por perto, contava com os cachorros da casa. Ele realizou os deslocamentos necessários para estudar e sempre manteve com a escola uma relação positiva. Foi o convite de uma diretora para que ele trabalhasse como professor leigo em uma classe multiseriada, quando havia acabado de concluir a oitava série, que deu início a sua trajetória profissional. Atualmente, como diretor, ele tem consciência das dificuldades que enfrenta para desenvolver sua função, mas sempre acompanha a descrição dessas dificuldades pelas soluções que encontra, com o grupo de professores da sua escola.

Se Henrique encontrou na distância da cidade um elemento que tornou mais difícil sua escolarização, podemos dizer que o fato de serem pobres, morarem e estudarem na cidade trouxe para Cássia e Cleonice outras dificuldades. Era difícil permanecer na escola porque era difícil sobreviver na cidade. Ambas souberam mobilizar grande esforço e criatividade e contaram com a ajuda de professores e diretores que as “socorreram” em algumas situações, garantindo-lhes a permanência na escola.

Cleonice foi pela primeira vez à escola aos 10 anos de idade, mas a diretora percebeu que ela *sabia muito* e a transferiu para a terceira série. Mudou-se para Governador Valadares dois anos depois e teve ótimas notas, tamanha era a *vontade de estudar*. Na sexta série, começou a trabalhar, o que prejudicou seu rendimento. O relato de Cleonice mostra a construção de uma relação de “mágoa”, decepção com o reflexo das diferenças sociais na escola:

C: No Sete de Setembro, eu nunca desfilei porque nunca pude comprar a roupa de desfilar. E era preconceito entre os jovens da época desfilar com o uniforme. Eu não sei se comprava a roupa também não, eu não sei se tinha que ser bonito, ou se tinha que ser rico, sei que tinha as roupas especiais de 7 de Setembro lá que nunca surgiam pra mim. E eu com uniforme, existia um preconceito de que ah, não, com uniforme não vou desfilar. E eu lembro que

eu nunca desfilei, e a grande tristeza que eu tenho de nunca ter desfilado por causa do uniforme. Eu queria ter desfilado no 7 de Setembro.

Ela desenvolveu habilidades que possibilitavam superar esse preconceito e diminuir a distância entre ela e as crianças ricas e bonitas. Um exemplo é a declamação de poesias.

C: E eu fui na frente, falei aquilo na maior desinibição, eu nem sei como eu decorei aquilo, nem sei como eles me davam aquilo. Porque ... as crianças pobres, que a beleza tradicional que todo mundo acha bela, eu sabia que eu não tinha, mas alguma coisa existia em mim, porque eu tava sempre indo na frente, quando era relacionado a arte, poesia.

Assim ela conseguiu inserir-se no mundo escolar, identificou-se com a escola. Cleonice amava a escola, foi desse meio que ela escolheu seus amigos: Os amigos que eu fiz na escola são os meus amigos. É, nunca fiz amigos na vizinhança.

Cássia também sofria, mas adota um tom diferente:

C: (...) eu lembro perfeitamente da professora falar assim: Lá no Teatro Atiaia vai ter uma peça da D. Baratinha. Vocês vão ter que assistir a peça pra fazer uma prova. Valendo 10 pontos. Aí eu falei com a minha mãe, ela respondeu: - "Eu não tenho dinheiro pra comprar caderno pra você, já não tenho dinheiro pra comprar comida pra vocês, eu vou levar vou mandar você pro teatro?" Aí os meninos iam, me contavam e eu fazia a prova e tirava nota maior do que todo mundo.

Podemos dizer que para Henrique, Cleonice e Cássia, a escola foi um espaço especial, no qual eles encontraram uma possibilidade de desenvolvimento, uma forma de atender às expectativas e a confiança neles depositada pela

família. Os três mobilizam-se tanto em função da escola – e suas possibilidades em termos de melhoria de vida – quanto em função do saber.

Os outros entrevistados foram, em sua trajetória escolar, “menos identificados” com a escola, permitindo-se desinteressar-se dela em alguns momentos. Jaqueline, Núbia e Raquel dizem ter sido boas alunas, mas não trazem para a entrevista os detalhes e os exemplos que permearam as entrevistas citadas acima.

Jaqueline descreve uma trajetória permeada por frustrações, não pode realizar seus sonhos, e foi obrigada a trilhar outro caminho.

J: Fiz Magistério. Mas não queria fazer Magistério.

G: Não queria não?

J: Eu queria fazer era o Científico, pra eu poder fazer faculdade, nossa, eu tinha um sonho, Gabriela, de fazer Odonto, entendeu?

G: É mesmo, Jaqueline?

J: Mas assim nunca tive condições, lá em casa ninguém tinha condições. Que meu pai deixou minha mãe cedo, então desde 15 anos cada um trabalhava pra fazer uma parte da casa, né? Então eu não tive essa oportunidade, entendeu? Então minha mãe falou: - “Faz Magistério, que é um curso profissionalizante, que toda mulher tem que ter o Magistério.” (risos). Aí eu falei tudo bem, não tinha outra opção pra mim, peguei e fiz. Fiz até o primeiro ano básico, Científico, e aí depois passei pro segundo e terceiro Magistério.

G: E aí depois você...

J: Depois eu comecei a trabalhar, e doida pra fazer o curso de Pedagogia, ou Letras mesmo, tinha vontade de fazer.

A entrada na universidade também foi adiada por anos, em função do trabalho, como vimos no terceiro eixo deste capítulo. Ao aproximar-se da conclusão do curso superior, Jaqueline se vê novamente face à necessidade de adiar seus

planos, dessa vez para possibilitar que suas filhas realizem os cursos escolhidos.

J: Então, Gabriela, vamos ver, agora mesmo as minhas meninas, ano que vem, duas, se passar, vão estar na faculdade. Falei - "Tá na hora de eu parar e deixar pra elas", penso assim, talvez diante dessas situações eu não vá poder fazer um mestrado por agora, entendeu?

G: É...

J: Vou ter que abrir mão disso, né?

Núbia refere-se a sua trajetória escolar com o sentimento de que ele teria sido diferente se seu pai tivesse permitido.

N: Eu nasci em Valadares, não tive uma infância... Poderia ter sido melhor, né? eu poderia ter feito meu curso superior há muito mais tempo, que meu pai era ferroviário, na época a Vale (Companhia Vale do Rio Doce) cobria todos os estudos, mas pra ele, mulher não precisava de estudar, então eu perdi essa oportunidade. Aí então foi que eu só fiz o ensino fundamental, fiz Magistério, fiquei 5 anos parada, foi os 5 anos que eu casei e tive minhas três filhas, e.. depois comecei a trabalhar na área de educação, aí eu vi que era a minha área mesmo, né, que não tinha jeito de fugir. Sempre fui doida, apaixonada pra fazer esse curso, mas nunca tinha oportunidade até pelas condições financeiras, meu esposo logo foi aposentado por invalidez, e... mas eu sempre trabalhando e tentando, lutando. Até que eu pude ingressar na universidade, não foi fácil, como não está sendo até hoje fácil, mas eu to aí batalhando, tenho certeza que eu vou chegar lá no final. A minha maior vontade também é um dia estar fazendo um mestrado, um doutorado, né?

Como no caso de Jaqueline, as limitações de Núbia para realizar seus sonhos devem-se ao fato de ser pobre e também ao fato de ser mulher. Jaqueline fez o Magistério porque, para sua mãe, esse era um curso adequado para mulheres, e Núbia não entrou antes na universidade porque, para seu pai,

mulher não precisa estudar. Outro ponto comum é a falta de apoio dos ex-maridos para a retomada da escolarização e a responsabilidade pelas filhas. As duas, entretanto, seguiram em busca de seus sonhos e pretendem continuar estudando depois de formadas. Tanto Jaqueline quanto Núbia demonstram insatisfação com alguns aspectos da universidade e do curso que realizam (Pedagogia e Matemática, respectivamente). Podemos dizer que são alunas bastante mobilizadas em relação à universidade. Núbia parece pouco mobilizada em relação ao saber de seu curso. Jaqueline já demonstra um pouco mais de mobilização, mas com demandas contraditórias em relação à universidade (item III).

Raquel, ao contrário das duas entrevistadas anteriores, sempre contou com o estímulo da família, sendo a filha “escolhida” para estudar. Não demonstrava, em sala de aula nem no Projeto de Extensão, uma mobilização especialmente forte em relação ao saber, mas não podemos dizer o mesmo em relação à mobilização em relação à universidade e ao que ela significa em termos de mudança de vida. Levantamos a hipótese de que a imbricação muito forte nos desejos da família seja um dos aspectos que impede, até o momento, que Raquel aproveite sua inserção em diferentes espaços da universidade (como o Projeto de Extensão) para o desenvolvimento de sua relação com o saber.

Iolanda e Cíntia afirmam que, na escola, sempre ficaram “na média”, conseguiam atingir o mínimo necessário mas não se destacavam como boas alunas. **Iolanda** interrompeu sua trajetória por algumas vezes e decidiu dedicar-se mais quando percebeu que seria essa a única maneira de escapar de um trabalho muito pesado, de conseguir uma vida melhor (eixo III). Busca, através do desenvolvimento da trajetória escolar, conseguir uma vida melhor. Apesar dos “escorregões”, como no caso do trabalho copiado, começa desenvolver a relação com o saber-objeto de seu curso quando percebe sua responsabilidade como professora (eixo III).

Cíntia, por sua vez, continua esperando o momento de “tomar gosto pela educação” (o que ela espera que venha de fora), podemos dizer, de mobilizar-se em relação ao saber-objeto. A mobilização em relação à universidade fica clara quando ela compara a postura de quem estudou com a de quem não estudou, por exemplo, ao emigrar para trabalhar (eixo IV). Assim, mesmo não sendo originária de uma família pobre, ela atribui à universidade grande importância. Ao contrário do que eu imaginava como professora, ela não se encontra “oposta” à universidade e a suas atividades. Interessa-se por elas e pretende continuar buscando ali o desenvolvimento de uma maior mobilização em relação ao saber.

CONCLUSÕES: Relação com o saber e reconstrução identitária de estudantes de universidades privadas localizadas no interior

A trajetória escolar é um dos espaços de construção da relação com o saber, através do qual podemos observar aspectos dessa relação. A análise dos movimentos da relação com o saber na trajetória dos sujeitos desta pesquisa permite compreender algumas lógicas desse movimento. A partir dessas lógicas é possível refletir sobre a relação com o saber dos estudantes universitários de instituições privadas no interior. Parte dessas análises estão relacionadas à maneira como esses sujeitos vêm a si próprios, ou seja, aos aspectos identitários mobilizados pela reconstrução da relação com o saber na universidade, à sua identidade como estudante nesse contexto. A seguir, procuramos sistematizar esses elementos.

- A família esteve presente em todas as entrevistas como um estímulo à trajetória escolar, exceto na de Núbia, que não fala da mãe e apresenta o pai como omissos no estímulo à escolarização das filhas.

Cássia, por exemplo, explica sua trajetória por uma característica pessoal – a curiosidade de aprender, formada na família :

C: Eu sempre fui uma pessoa muito curiosa, eu sempre estive envolvida com a educação, eu sou de uma família de educadores, na minha família todo mundo se envolveu com educação.

Outro exemplo é encontrado na fala de Jaqueline, que atribui o êxito das filhas na escola ao fato de pertencerem a uma família onde “*todo mundo gosta de estudar*”.

- Na maior parte das entrevistas, a figura da mãe aparece como central nesse processo. Vejamos como os estudantes retratam a figura materna:

Raquel ressalta a atuação de sua mãe, que é é analfabeta, para garantir a escolaridade dos filhos.

R: O que ela fez foi isso: todo mundo tem que estudar aqui em casa.

Quando pergunto a Cássia sobre as aprendizagens significativas em sua vida, ela afirma:

C: A primeira, a coisa mais importante que aprendi acho que foi com a minha, com a minha mãe, porque ela desde muito cedo nos mostrou que.. que nós tínhamos que buscar. Minha escolha pra carreira do Magistério partiu dela, ela colocou uma lei lá em casa, que as todas as meninas iam formar no Magistério e os meninos iam fazer mecânica.

Ela aceitou a orientação da mãe e reconhece nela a origem da vontade que tem hoje de conhecer:

C: Eu ainda acredito na educação, eu acredito nessas coisas e eu devo isso a ela, porque nem eu sabia que eu tinha essa coisa, essa busca, que eu tinha essa vontade, sabe?

A mãe de Jaqueline também influenciou fortemente a trajetória dos filhos. Ressentia-se por não ter podido continuar os estudos e não queria a mesma realidade para eles.

J: Minha mãe disse: - “Primeira coisa que eu quero dar pros meus filhos é educação.” Então ela fez assim. Lá em casa todo mundo estudou.

Procurei compreender o interesse de Cleonice pela literatura, incomum em sua turma. O *amor pela literatura* foi aprendido com a mãe, que parece ter ensinado também a valorização e a mobilização em relação à escola.

C: O contato, o amor, o amor pela literatura eu peguei da minha mãe. Aliás, é... eu, eu cresci muito na faculdade, mas onde eu realmente aprendi foi com a minha mãe. Para ela, quem era formado, quem tem estudo era diferente.

A estudante fala também com muito respeito do pai, que criou os filhos praticamente sozinho, depois da morte da esposa. Afirma que ele ensinou aos filhos muito caráter, respeito e humildade. Reconhece que ele é simpático e comunicativo, entretanto não possui a mesma relação científica com o saber que Cleonice percebe em sua mãe.

C: Agora ele, eu acho que ele não sabe direitinho a dimensão do conhecer. Ele não conhece a ciência. Eu acho que ele não sabe que existe ciência, pesquisadores, ele vai muito pelo senso comum. Mas eu não desprezo o saber dele não.

G: Mas sua mãe já tinha um saber ...

C: Minha mãe sabia, sabia da dimensão da ciência, eu lembro que ela falava muito, ela sabia muita coisa, ela sabia muita coisa do mundo. E os amigos dela eram pessoas, eram intelectuais. Ela era pobre, mas intelectuais visitavam ela.

Henrique foi alfabetizado pela mãe, que “*usava uma didática que tem muito a ver com o que se prega hoje na escola.*” Ela “*partia da nossa realidade,*” escrevendo na poeira do arroz socado no pilão palavras típicas do cotidiano da família.

Cíntia fala das tentativas da mãe, diretora de escola, em convencer o irmão a estudar.

- A universidade é um espaço valorizado. Alguns estudantes reconhecem os limites e apontam as falhas da universidade em que estudam, mas todos revelam uma postura positiva em relação a esse espaço, acreditando nas possibilidades de que o curso superior possibilite a eles uma vida melhor.

- As relações estabelecidas na universidade com professores e colegas são importantes para os estudantes, tanto objetiva quanto subjetivamente, e representam um elemento de estímulo e apoio.

- O fato de estudarem em uma universidade privada não é ressaltado como um elemento que prejudicaria a qualidade do ensino que recebem, mas é um elemento que dificulta ou torna penosa sua permanência no ensino superior, além de limitar seus planos de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

- A trajetória escolar anterior à universidade é um elemento que influencia fortemente a relação com o saber que os estudantes constroem na universidade. Parece-nos que a relação com o saber-objeto, quando não estabelecida na trajetória escolar inicial, não se manifesta na universidade, apesar de não podemos dizer que a passagem por esse espaço e a realização das atividades ali demandadas sejam inócuas nesse sentido. Os estudantes que conquistaram o prazer pelo conhecimento em momentos anteriores de sua escolarização encontram o mesmo prazer em relação ao saber-objeto de seus cursos.

- A experiência profissional aparece como elemento que afeta positivamente a relação dos estudantes universitários com o saber. Funciona como campo de reflexão teórica e facilita a visualização das possibilidades de inserção profissional depois da graduação.

- A universidade exige e, quase sempre, ajuda a construir um tipo de relação diferente com o saber-objeto, que denominamos *relação acadêmica com o saber*, demandando novas habilidades lingüísticas, mentais e relacionais. O desenvolvimento dessa relação varia entre os sujeitos. É central, nesse processo, o envolvimento nas atividades propostas pelos professores, sobretudo aquelas voltadas para a leitura e produção de textos.

Encontramos em estudos que analisam a trajetória escolar de estudantes universitários dados e reflexões com os quais podemos estabelecer um diálogo.

Viana (2000) abordou a longevidade escolar em famílias de camadas populares, entendendo por longevidade escolar a permanência no sistema até o ensino superior. Adotou como parâmetros de investigação: as diferentes formas de relações intersubjetivas e intergeracionais que uma escolarização prolongada implica para as camadas populares; as disposições e condutas em relação ao tempo; os processos familiares de mobilização escolar; a presença de outros grupos de referência e os modelos socializadores familiares que são favorecedores da longevidade escolar. (VIANA, 2000, p.49). A pesquisa foi realizada através de entrevistas com sete estudantes de diferentes instituições de ensino superior de Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey (FUNREI) e Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

A autora caracteriza a construção das trajetórias escolares investigadas, mostrando a ausência de projeto de escolarização de longo prazo por parte dos sujeitos e de suas famílias - as práticas e os sentidos da escolarização foram construídos progressivamente. A partir desse elemento, observa a marca da imprevisibilidade e da aleatoriedade nas trajetórias. Foram fundamentais na conquista da longevidade escolar as oportunidades advindas de universos exteriores ao familiar. (VIANA, 2000, p.50-51). Tal

imprevisibilidade, entretanto, não se mostrou contraditória com a noção de *autodeterminação*, condição imprescindível, segundo a autora, para a sobrevivência escolar em meios populares. (VIANA, 2000, p.52).

Esses elementos podem ser identificados nas trajetórias dos sujeitos de nossa pesquisa. As decisões que levaram à retomada da escolarização chegando à universidade são contextualizadas em momentos da vida nos quais convergem diferentes elementos que favorecem esse movimento. Pudemos observar também a importância das oportunidades abertas ou do “socorro” prestado por personagens exteriores ao núcleo familiar. Tais oportunidades e “acazos” foram, entretanto, transformados pelos sujeitos em reais condições de progressão na trajetória escolar. Sem um engajamento pessoal, não poderiam superar as dificuldades impostas por sua condição social e pela limitação das ofertas de escolarização em nível superior (das quais a maior é a não gratuidade).

Outro elemento observado por VIANA (2000) na construção da longevidade escolar em famílias das classes populares foi a especificidade das relações dessa classe com a escola. A autora ressalta que é um tipo de relação que não passa pelos “investimentos específicos e intencionais” na carreira escolar dos filhos observados nas famílias de classe média (VIANA, 2000, p.53). Podemos dizer, referindo-nos também aos sujeitos de nossa pesquisa, que a mobilização das famílias populares em relação à escolarização dos filhos desenvolve-se e expressa-se junto à consciência dos limites objetivos, que não permitem a explicitação do desejo de “ver o filho na faculdade”. Por isso mesmo, podemos pensar em um trabalho sutil e contínuo, encoberto, um código que alguns filhos conseguem decifrar e adotam para si mesmos.

Tão importante quanto a relação da família com a escola apresentou-se, segundo Viana (2000), o êxito escolar nas etapas anteriores da escolarização, sobretudo as iniciais – “circunstâncias produtoras de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-lo, e se transformaram numa base importante,

embora insuficiente por si só, para a continuidade dos estudos.“ (VIANA, 2000, p.51). Em nossa pesquisa, também observamos uma relação de continuidade entre as diversas etapas da escolaridade.

Outra análise apresentada por VIANA (2000) com a qual podemos confrontar nossos dados refere-se ao conflito entre o filho e o estudante.

“[...] a longevidade escolar nas camadas populares, potencialmente produtora de descontinuidades culturais e subjetivas entre as gerações envolvidas, não trabalha no sentido de inscrever afetivamente o sujeito no seio da família. Ou seja, não se vive impunemente o distanciamento das origens, [...]” (VIANA, 2000, p.55)

A autora observa na escola as situações de desadaptação e ambigüidade (os sujeitos sentiam-se em alguns momentos “parte” e em outros sentiam-se estrangeiros. Na família, relata a emancipação, a não-reprodução da herança familiar (VIANA, 2000, p. 51). Aqui, podemos identificar diferenças em relação à realidade observada em nossa pesquisa. A inserção dos estudantes entrevistados na universidade iniciava-se com a sensação de não pertencimento, a sensação de ser estrangeiro; mas prosseguia na direção da “posse” do espaço universitário. Não podemos falar também, em nossa pesquisa, de um sentimento de oposição em relação à família. A percepção da diferença de “saber acadêmico” não parece ser maior que o reconhecimento do “saber da vida” do qual os pais são detentores. Podemos talvez explicar essas diferenças em função das instituições nas quais os sujeitos das duas pesquisas realizam seus cursos. Viana (2000) entrevistou estudantes de universidades públicas ou confessionais tradicionais do Estado de Minas Gerais. No caso de nossa pesquisa, a permanência no município faz com que os estudantes encontrem maiores oportunidades de identificação com a universidade, os colegas e os professores.

Portes (2000) dedicou-se ao estudo do *trabalho escolar* de famílias dos meios populares que possuem filhos estudantes de cursos seletivos e valorizados da UFMG. Entende por trabalho escolar as ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e

a permanência do filho na escola. (PORTES, 2000, p.63). Também em relação aos dados de Portes (2000) encontramos convergências e divergências. As primeiras referem-se ao papel da família, e as segundas ao processo de adaptação na universidade.

O autor observou a presença de uma “ordem moral doméstica”, um esforço contínuo voltado para uma preparação dos filhos para a vida, que não se expressa como uma preparação específica, um projeto para a universidade. (PORTES, 2000, p.67). Outras características observadas nas famílias dos estudantes de classe popular que conseguiram chegar a cursos de carreiras de prestígio em universidades concorridas foram a atenção com o trabalho escolar dos filhos e o esforço para compreendê-los e apoiá-los. A maior parte dos entrevistados teve dificuldades para adaptar-se à universidade, às diferenças entre esse espaço e o espaço doméstico, sobretudo os estudantes provenientes de cidades do interior.

Classificando os sujeitos da pesquisa como estudantes superselecionados, Portes (2000) mostra que foi importante em suas trajetórias escolares o reconhecimento, por parte de professores dos anos iniciais de escolarização, de seu potencial. Para conseguirem realizar cursos superiores que exigem normalmente dedicação exclusiva, portanto impedem a atividade profissional, esses estudantes necessitam de apoio financeiro, geralmente encontrado em parentes que possuem condição social um pouco melhor que a de seus pais; e usufruem do apoio oferecido por fundações de apoio ao estudantes universitários.

Foi possível, portanto, estabelecer um diálogo entre pesquisas voltadas para a análise de trajetórias escolares e nossa pesquisa, apesar de não adotarmos a mesma metodologia. Os princípios nos quais se apóiam essas pesquisas, explicitados por Romanelli, Nogueira e Zago (2000), podem explicar essa possibilidade de diálogo.

Um desses princípios é o reconhecimento das dinâmicas familiares e das interações dessas dinâmicas com o mundo escolar como elementos importantes na compreensão das atividades dos sujeitos na escola e dos sentidos atribuídos a essa instituição. Esse reconhecimento significa uma ampliação da análise exclusiva da condição de classe e do estabelecimento de relações deterministas entre origem social e sucesso ou fracasso escolar. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam a “interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola.” (ROMANELLI, NOGUEIRA e ZAGO, 2000, p.10). Assim, a condição de classe é um elemento central na construção, pelos sujeitos, de suas formas de agir e pensar. Conseqüentemente, é importante a atividade do sujeito nos processos de transmissão dos capitais familiares, o que “requer condições adequadas e um trabalho de aproximação por parte do ‘herdeiro’, sem o que a cadeia da transmissão corre o risco de ser rompida.” (ROMANELLI, NOGUEIRA E ZAGO, 2000, p.11-12).

Essas análises vão ao encontro da perspectiva de análise proposta por Charlot (1997, 2001) e adotada nesta tese.

CONCLUSÃO: IDENTIDADE, RELAÇÃO COM O SABER E MIGRAÇÃO NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.

Ao terminar a exposição dos eixos teóricos e dos eixos empíricos sobre os quais está organizada esta tese, buscamos concluí-la estabelecendo as relações entre essas duas formas de abordagem da mesma realidade.

A realização de um curso universitário é um processo epistêmico, identitário e social. Esse processo se inicia antes mesmo da entrada na universidade, quando os estudantes decidem investir no ensino superior seu dinheiro e seu tempo, decisão guiada pela necessidade (mercado de trabalho) e pelo desejo. A necessidade expressa aspectos perversos do modo de produção capitalista, pois a universidade apresenta-se como obrigação a ser cumprida pelos trabalhadores da área da educação ou pelos jovens das camadas populares que buscam uma possibilidade de trabalho, com seus próprios recursos financeiros. O desejo expressa a capacidade de resistência do sujeito, a possibilidade do estabelecimento de relações não-instrumentais com os outros, com o saber e consigo próprios. Necessidade e desejo estão juntos, influenciam-se mutuamente, uma vez que são construídos em uma história pessoal inseparável da história coletiva, como propõem Silveira (1989), Sève (1989), Duarte (1993). A imagem da universidade e as expectativas de suas possibilidades de pertencimento a esse espaço são produto da origem de classe. A decisão de fazer o curso é o resultado da atividade do sujeito, da relação entre o desejo, a necessidade e as limitações objetivas. (Charlot, 1997, 1999, 2001).

Uma vez na universidade, o estudante deparar-se-á com a demanda de um novo tipo de relação com o saber, que denominamos **relação acadêmica com o saber**. A inserção nesse novo tipo de relação convive com a relação prática

com o saber, desenvolvida por ele em sua experiência profissional ou construída no senso comum. O sucesso no estabelecimento da relação acadêmica com o saber está associado, por um lado, às relações de saber estabelecidas com os professores e, por outro, à relação com o saber construída pelo estudante em sua trajetória escolar anterior; e depende de seu engajamento nas atividades relacionadas a essa forma de relação com o saber. É bastante útil para a compreensão da relação com o saber dos estudantes universitários prestar atenção ao desenvolvimento de sua relação com o saber-objeto. Ele consegue entrar nesse tipo de relação ou permanece mobilizado apenas em relação às possibilidades de inserção profissional representadas pela universidade? Essa parece ser uma chave para a compreensão da presença do estudante na escola. (Charlot, 1997, 1999, 2001).

A realização de um curso universitário pode significar ou não o estabelecimento de uma relação mais consciente com o mundo, com o conhecimento, com o trabalho, com os outros e consigo. Isso dependerá das condições objetivas da universidade e das possibilidades do estudante para transformar as informações recebidas em novas maneiras de olhar a realidade. Tal capacidade é inibida pelo atual contexto de valorização da educação como moeda de competição no mercado e pode ser estimulada pelas relações estabelecidas com os professores. (Duarte, 1993).

A realização do curso universitário implica a reconstrução identitária. Não sendo um elemento fixo nem completamente coerente (Charlot, 1999; Lahire, 1998, 2003), a identidade apresenta dominantes (Charlot, 1999; Ciampa, 1994; Codo, 1994; Lane, 1994) que configurarão a postura do estudante que chega à universidade e suas reações às atividades propostas. O desenvolvimento do curso, o estabelecimento de relações e a realização de atividades vão servir para desenvolver e alterar a maneira como o estudante vê a si mesmo: o que é capaz de aprender, quem é como aluno (Charlot, 1997). Nesse processo identitário, é impossível separar objetividade e subjetividade, desejo e

necessidade, história pessoal e história social. A construção da relação com o saber e sua expressão na universidade representam a atividade do sujeito a partir dos limites e possibilidades de sua origem social. (Silveira, 1989; Sève, 1989; Duarte, 1993; Charlot, 1997).

O fato de estudar em uma universidade particular no interior tem implicações importantes no desenvolvimento da relação com o saber dos estudantes. Por um lado, é uma oportunidade - a universidade que está ali e na qual ele encontra seus pares (professores e colegas oriundos das classes populares). Por outro lado, é a negação de um direito, e o impedimento, em função do custo financeiro, do acesso a outras oportunidades educativas, como a compra de livros e a participação em congressos fora da cidade.

As questões de etnia e gênero acompanham as questões de classe na definição da trajetória dos estudantes e nos aspectos identitário, social e epistêmico de sua relação com o saber. Tal relação é sexuada (Charlot, 1999) e étnica.

No caso do município de Governador Valadares, a realidade de um importante fenômeno migratório influencia a construção, pelos estudantes, dos sentidos que atribuem à universidade e de sua atuação nesse espaço. Migrar para trabalhar ou fazer um curso superior são as duas possibilidades, no contexto do município e da região (que oferece poucas oportunidades de trabalho e renda) de prosseguir buscando uma vida melhor. Levantamos a hipótese do estabelecimento, pelos sujeitos da pesquisa, de uma relação de oposição entre essas duas opções.

Os aspectos acima levam-nos a concluir que a relação com o saber dos estudantes do ensino superior privado comunitário do município de Governador Valadares pode ser compreendida através da metáfora do viajante que conhece o mar, desconhecido de sua família, daqueles de seu meio. Na universidade, é necessário aprender uma nova língua e reformular posturas.

Desenvolve-se um processo de inserção no espaço universitário e o domínio da relação acadêmica com o saber (em diferentes graus, dependendo da relação anteriormente estabelecida com o saber e com a escola). Nesse processo, a família (que não domina a relação acadêmica com o saber adquirida na universidade) é importante como apoio, objetiva e subjetivamente. A instituição universitária e os professores são também importantes, estimulando ou limitando esse desenvolvimento. Esse processo é o resultado da interação das forças do desejo, da necessidade e das limitações objetivas.

Metodologicamente, propusemos a realização de uma pesquisa da qual a pesquisadora fosse parte integrante. Assim, assumimos que minha experiência profissional foi a origem da constituição do objeto de pesquisa – minha necessidade de compreender melhor o que me acontecia. Mostramos em alguns pontos da tese como minha própria relação com o saber influenciou a escolha dos entrevistados e minhas intervenções na entrevista. Voltando o olhar para a análise dos dados coletados, percebo que essa influência permanece – a simpatia por certos alunos e por certos tipos de relação com o saber parece ter influenciado o espaço que dediquei a cada um dos entrevistados, o quanto deixei que cada um deles falasse na tese. Da mesma maneira, minha atuação como professora em uma universidade privada do interior dificulta a tomada de posição em relação a uma das duas formas diferentes de analisar esse setor. Na verdade, também para mim essa universidade é oportunidade e limite.

Finalmente, a analogia da viagem aplica-se também à atividade de pesquisa. A pesquisa exigiu que eu partisse (no sentido de deixar) de algum lugar e significou, para mim, um processo de reconstrução identitária. Eu também experimentei, no doutorado, a experiência de não possuir e de buscar adquirir uma relação diferente com o saber, através das relações com minha orientadora, com meus alunos, com os sujeitos da pesquisa e com os autores consultados. Enfim, também a pesquisa (e esta pesquisa) é o resultado da interação das forças do desejo, da necessidade e das limitações objetivas.

Esses três aspectos já estavam presentes no poema de Adélia Prado, que empresta um de seus versos para a epígrafe desta tese. Em reconhecimento à autora do poema, aos leitores da tese, e atendendo a meu próprio desejo, transcrevo a seguir todo o poema.

Desenredo

Adélia Prado

Grande admiração me causam os navios
e a letra de certas pessoas esforço por imitar.
Dos meus, só eu conheço o mar.
Conto e reconto, eles dizem 'anh'.
E continuam cercando o galinheiro de tela.
Falo da espuma, do tamanho cansativo das águas,
eles nem lembram que tem o Quênia,
nem de leve adivinham que estou pensando em Tanzânia.
Afainosos me mostram o lote: aqui vai ser a cozinha,
logo ali a horta de couve.
Não sei o que fazer com o litoral.
Fazia tarde bonita quando me inseri na janela, entre meus tios,
Horas e horas conversamos inconscientemente em português
como se fora esta a única língua do mundo.
Saberemos viver uma vida melhor do que esta,
quando mesmo chorando é tão bom estarmos juntos?
Sofrer não é em língua nenhuma.
Sofri e sofro em Minas Gerais e na beira do oceano.
Estarreço de estar viva.
Ó luar do sertão,
ó matas que não preciso ver pra me perder,
ó cidades grandes, Estados do Brasil que amo como se os tivesse inventado.
Ser brasileira me determina de modo emocionante
e isto, que posso chamar de destino sem pecar,
descansa meu bem-querer.
Tudo junto é inteligível demais e eu não suporto.
Valha-me noite que me cobre de sono.
Estremecerei de susto até dormir.
E no entanto é tudo tão pequeno.

Para o desejo do meu coração
o mar é uma gota.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Estar aqui... estar lá... : cartografia da emigração de valadarenses para os Estados Unidos. In: REIS, Rossana Rocha e SALES, Teresa (orgs.) *Cenas do Brasil Migrante*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. p.125-166.

BAUTIER, Élisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. Relação com os saberes e trabalho de escrita em filosofia e ciências econômicas e sociais. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p.127-144.

BITAR, Mariluce. *Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias*. Universidade Católica Dom Bosco :s.d.(mimeo)

BLUME, Stuart. *Elite Institutions and Transformation Process in Higher Education*. Paper apresentado na Conferência Internacional Higher Education : Criativity, Legitimation and System Transformations. Rosenon, Dalara, 1987 *apud* SAMPAIO, Maria Helena. Ensino Superior no Brasil: O setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000. BRASIL, Duda. Os dólares do valadarenses não constroem mais. *Correio Semanário*. Governador Valadares, p. 4-5, 07 abr. 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Univerisdade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papyrus, 1989.

CENPEC e LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p.33-50.

CHABCHOUD, Ahmed. Relações com os saberes científicos e cultura de origem. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p.111-124.

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997. 110 p.

CHARLOT, Bernard. *Rapport au savoir en milieu populaire*. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999. 390p.

CHARLOT, Bernard. La notion de rapport au savoir: points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. In: CHARLOT, Bernard (Org.) . *Les Jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Anthropos, Paris: 2001. chapitre 1.

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

CHARLOT, Bernard. *O sujeito e a relação com o saber*. Seminário Águas de Lindóia, 2003. Tradução Vicente Emídio Alves.

CHAUÍ, Marilena. Conferência de abertura. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 26^a, 2003, Caxambu.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CAMARGO, Arlete. Acesso e expansão do ensino superior em Belém: o público e o privado em questão. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 26^a, 2003, Caxambu. *CD ROM 26^a Reunião Anual da Anped*.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia Social – O homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p.58-75.

CODO, Wanderley. O fazer e a consciência. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social – O homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 48-57.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: Inovação e Pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação*. Campinas: Papyrus, 1997. p.79-94.

DESANTI, Jean-Toussaint. Effacer la mer. *SUD/NORD – Folies & Cultures*. Marseille, nº6, p. 14-20, 1996.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993. 227p.

ESPINDOLA, Haruf Salmen (Coord.). *Plano institucional de Formação de Recursos Humanos*. Comissão Institucional de Capacitação Docente (CICD). Universidade Vale do Rio Doce - Univale, 1994.

FEATHERSTONE, Mike. Da Universidade à pós-universidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: SANTOS FILHO, José Camilo; MORAES, Sílvia (Org.). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p61-100.

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.107-120.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 26ª, 2003, Caxambu. *CD ROM 26ª Reunião Anual da Anped*.

FURLANI, Lúcia M.Teixeira. *A Claridade da Noite. Os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998.

GAUTHIER, Jacques; GAUTHIER, Leliana de Sousa. A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia – Estudo Sociopoético. In: CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p.71-87.

GEIGER, Roger. *Private Sectors in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1986 *apud* SAMPAIO, Maria Helena. *Ensino Superior no Brasil*. O setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

GOMES, Alfredo Macedo. Relação governo e educação superior nas décadas de 1980 e 1990: um olhar comparativo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 26^a, 2003, Caxambu. *CD ROM 26^a Reunião Anual da Anped*.

GRENIER, Louise. Présentation. *Filigrane. Revue de psychanalyse*, Paris, vol. 5, 1996. Disponível em: <www.cam.org/~rsmq/filigrane/archives/etranger.htm>. Acesso em: nov. 2002.

HELLER, A. *Sociologia de la Vida Cotidiana*, traduzido do alemão e do italiano por Jose-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal, Barcelona, Ediciones Penínsulas. 1977.

KUCERA, Milos. Os filósofos da 7^a série. In: CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p.89-109.

LAE, Jean-François, MURARD, Numa. *Les récits du malheur*. Descartes & Cie. Paris, 1995.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel*. Les ressorts de l'action. Nathan, Paris, 1998. Essais & Recherches. 271 p.

LAHIRE, Bernard. *Portraits Sociologiques*. Dispositions et variations individuelles. Nathan, Paris, 2002.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley. (Orgs.) *Psicologia Social – O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p.10-19.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley. (Orgs) *Psicologia Social – O homem em movimento*. 13º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994b. p.32-39.

LEITE, Denise. Aprendizagens do estudante universitário. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 147-169.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 26ª, 2003, Caxambu. *CD ROM 26ª Reunião Anual da Anped*.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Racionalização Produtiva e Formação no Trabalho. *Trabalho e Educação. Revista do NETE*. Belo Horizonte, nº 0, p.41-61, jul/dez 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Apresentação. *Trabalho e Educação em Perspectiva*, Belo Horizonte, nº01, p.7-11, jul/dez 1996.

MATA MACHADO, Marília Novais. Entrevista de Pesquisa. *A interação pesquisador-pesquisado*. Tese (Concurso Professor Titular) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MINARD, Michel e PERRIER, Edmond. Editorial. *SUD/NORD – Folies & Cultures*. Revue Internatiolale, Marseille, nº6, p.7-8, 1996.

MONFORT, Valérie. *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières: Sciences et AES*. 2003. 380f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Ecole des Hautes Études em Sciences Sociales.

MOSCONI, Nicole. *Femmes et savoir*. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. L'Harmattan. Paris 1994. Collection Savoir et Formation. 362pp.

PARENTI, Maria Gabriela Faiçal. *Trabalhadores da Construção Civil e a experiência escolar: Significados Construídos em um Curso de Aperfeiçoamento Profissional*. 1999. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PICANÇO, Alessandra de Assis. Educação superior para professores em exercício: formando ou improvisando? In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 26^a, 2003, Caxambu. CD ROM 26^a Reunião Anual da Anped.

PIMENTA, Aluísio. *Diário da Tarde*. Belo Horizonte, 08 nov. 2003.

PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique. *Voyage em grande bourgeoisie*. Journal d'enquête. Paris, Presses Universitaires de France, 1997. Collection Sciences Sociales & Sociétés.

PORTES, Écio. O trabalho escolar das famílias populares. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas média e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.61-80.

RIBEIRO, Marlene. *Universidade Brasileira Pós-moderna: democratização X competência*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

RICHARD, Hélène. Editorial. *Filigrane. Revue de psychanalyse*, Paris, vol. 5, 1996. Disponível em: <www.cam.org/~rsmq/filigrane/archives/etranger.htm>. Acesso em: nov.2002.

RODRIGUES, Lea Carvalho. *Rituais na Universidade*. Uma etnografia na Unicamp. Campinas: Área de PublicaçõesMU/Unicamp, 1997. 266p.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. Introdução. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas média e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (p.9-15)

SAMPAIO, Maria Helena. *Ensino Superior no Brasil*. O setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000. 408p.

SANTOS NETO, Maria Cinira dos. *Desbravadores e Pioneiros do Porto de Dom Manuel*. A História de Governador Valadares. Governador Valadares, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995 *apud* FURLANI, Lúcia M.Teixeira. *A Claridade da Noite*. Os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2001. 92p.

SCUDLER, Valéria Cíntia. Imigrantes Valadarenses no mercado de trabalho nos EUA. In: REIS, Rossana Rocha; SALES, Teresa (Orgs) *Cenas do Brasil Migrante*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. p.193-232.

SÈVE, Lucien. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1989. p.147-148.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 26^a, 2003, Caxambu. *CD ROM 26^a Reunião Anual da Anped*.

SILVA Jr., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 10, jan-abr 1999.

SILVEIRA, Paulo. Apresentação. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard (Org.) *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989 a. p. 11-13.

SILVEIRA, Paulo. Da Alienação ao Fetichismo: Formas de Subjetivação e de Objetivação. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard (Org.) *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989. p. 41-76.

SOARES, Weber. Emigração e (i)mobilidade residencial: momentos de ruptura na reprodução/continuidade da segregação social no espaço urbano. In: REIS, Rossana Rocha e SALES, Teresa (Org.) *Cenas do Brasil Migrante*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. p. 167-192.

STECH, Stanislav. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, Bernard (Org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a. p.51-69.

UNIVALE. *Plano institucional de desenvolvimento – 1998/2000*. Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares, 1998.

UNIVALE. *Minuta para Elaboração do Projeto Pedagógico Institucional – PPI*. Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares, 2003.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.) *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas média e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.45-60.