

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

**Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária:
Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos**

Gabriela de Souza Honorato

Rio de Janeiro

2005

Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária:
Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos

Gabriela de Souza Honorato

Dissertação submetida ao corpo docente do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Aprovada por:

Prof^ª.: _____

Dr^ª. Maria Ligia de Oliveira Barbosa (Orientadora)

Prof^ª. _____

Dr^ª. Liana da Silva Cardoso

Prof^ª. _____

Dr^ª. Rosaly H. Lima B. Zaia Brandão

Prof^ª. _____

Dr^ª. Gláucia Villas Boas (Suplente)

Prof. _____

Dr. Nelson do Valle Silva (Suplente)

Rio de Janeiro

2005

HONORATO, Gabriela de Souza.

Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária:
Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos / Gabriela de
Souza Honorato. 227f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do
Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais –
IFCS. Rio de Janeiro, 2005.

Orientadora: Maria Ligia de Oliveira Barbosa

1. Educação 2. Mobilidade Social 3. Desigualdades

I. Barbosa, Maria Ligia de Oliveira (Orient.). II. Universidade
Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. III.
Título

RESUMO

Este trabalho tem como tema central a ascensão social de indivíduos em meio à adversidade econômica e cultural. Com a biografia de nove estudantes universitários, procuro demonstrar que seus percursos sociais foram pouco determinados pelo investimento, práticas e estratégias de classificação social presentes em suas configurações familiares. Sugerindo interpretação distinta ao paradigma dominante da Sociologia da Educação e Desigualdades no Brasil, aponto que os filhos das classes populares são mais suscetíveis à conjuntura política, às práticas democráticas da sociedade civil, às políticas públicas, aos blocos de *status*, aos movimentos sociais, e ao desenvolvimento econômico para que possam chegar estruturalmente ao ensino superior, tornar os diplomas adquiridos mais rentáveis e desenvolver, assim, uma trajetória de sucesso.

ABSTRACT

This work has as a central theme the individual social ascension in the middle of economic and cultural adversity. By using the biography of nine university students, I demand to demonstrate that their social trajectory were not much determinated by investments, practices and strategies of social classification presented in their families` configurations. Suggesting distinct interpretation to the dominant paradigm of Unequalled Educational Sociology in Brazil, I show that descendant of popular classes are more susceptible to political circumstances, democratic practices of civil society, public politics, *status*'s blocks, social movements and also to economic growth in order to reach structurally an university, to turn the acquired diploma more profitable and to develop a trajectory of success.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria se realizado sem a presença e o apoio de algumas pessoas e instituições. Primeiramente, gostaria de agradecer ao **CNPq** e à **CAPES**, que permitiram que eu permanecesse entre os anos de 2000 a 2005 apenas estudando.

Agradeço à **Professora Maria Ligia de Oliveira Barbosa** por ter orientado esta pesquisa e, por tantas vezes, ter acreditado mais em mim do que eu mesma. Tal fato me fez sentir na obrigação em buscar produzir sempre uma sociologia de boa qualidade, além de socializar, da melhor forma possível, como docente, o vasto conteúdo das ciências sociais. Sou grata, Ligia, pela atenção, pelos conselhos, sugestões, indicações bibliográficas, leituras, críticas e pelas palavras de motivação, bom humor e incentivo - as únicas em muitos meses de trabalho solitário.

Agradeço à **Professora Liana da Silva Cardoso**, por ter já na graduação, experienciado o prazer do esforço intelectual necessário à realização de uma pesquisa social, e também de ter compartilhado, em grupo, suas dificuldades. A você, Liana, agradeço, particularmente, o compromisso que herdei em fugir de interpretações simples, buscando explicações e análises mais críticas e reflexivas da realidade social. Sou grata, igualmente, às conversas e à atenção dispensada em todos os momentos solicitados. Espero sempre corresponder do mesmo modo.

Agradeço ao **Felipe P. Cardoso**, pela leitura, pelas críticas e sugestões feitas ao meu projeto à seleção à Turma 2003 do Mestrado no PPGSA. Agradeço ao **Professor Peter Fry** e à **Professora Bila Sorj** pelos comentários e avaliações de minha proposta de estudo nas tardes das aulas de Metodologia da Pesquisa Social. Agradeço também à **Professora Glaucia Villas Boas**, por ter aceitado participar da banca de defesa de meu Projeto de Dissertação, contribuindo com sugestões de valor. Agradeço aos meus colegas de turma que por diversas vezes me escutaram e criticaram. Sou grata especialmente ao **Jonas**, que me apresentou os informantes desta pesquisa. Agradeço aos meus nove entrevistados, ou melhor, “biografados”, que dispensaram algumas horas a cooperar comigo. Agradeço também ao **Zeca Esteves**, coordenador do Pré-Vestibular Joel Rufino em Duque de Caxias, onde fui muito bem recebida e atendida.

Agradeço ao **Professor Mario Miranda**, substituto da Faculdade de Educação da UFRJ; à **Professora Vanda Sieiro**, do Colégio Estadual Heitor Lira; ao **Raphael Jonathas** (“Rapha”), pela aula conjunta na Sociologia II; aos meus alunos de Tópicos Especiais de Sociologia: Teoria Crítica do Capitalismo, onde realizei estágio de docência do ensino superior nas tardes de terça-feira no primeiro semestre de 2004; aos meus alunos da Faculdade de Educação da UERJ; do Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, e da Fundação Bradesco, que me ajudaram/têm me ajudado a enfrentar o maior desafio neste ano de 2005: ser professora.

Agradeço aos amigos que me proporcionaram tantos momentos felizes nos últimos anos. Particularmente, agradeço à **Erika Cecilia**, à **Roberta Melo** (“Beta”), ao **Adalberto Neto** (“Adal”) e ao **Leonardo Pomponét** (“Leo”), pelos sábados maravilhosos. Agradeço, igualmente, ao **Eduardo Marinho** (“Edu”), com quem tenho aprendido a ser uma pessoa cada vez melhor e mais feliz. Agradeço também, Edu, por estar perto de você, profissionalmente, no “Espaço”.

Agradeço aos meus pais **Teresa Cristina e Djalma**, por terem feito de mim a pessoa que eu sou, por toda força emocional, e pela confiança depositada em tudo o que busco realizar. Agradeço às minhas primas **Roberta** (“Beta”) e **Renata** (“Nata”), pela amizade e pelo amor de irmãs. À Beta agradeço também a revisão do Projeto de Dissertação e o texto para o “Abstract”. À Nata sou grata, especialmente, pelas palavras de apoio sempre ditas nas horas certas. Agradeço às minhas tias, **Telma** (“Titia”) e **Tania** (“Dinda”), pelo empenho na produção das tabelas, pelo carinho de mães, pela compreensão, e pelo apoio em todas as circunstâncias.

Agradeço, finalmente, ao **Deivisson Junior**, pela tranquilidade, pela paciência, pela amizade, pelo companheirismo, pelo carinho e pelo amor dedicado. Acredito que você, Junior, tenha sido quem mais sofreu em todo este processo, me apoiando, ou melhor, me aturando com serenidade nos períodos de crise. Mas também compartilhando dos meus melhores momentos.

Rio de Janeiro, agosto de 2005.

À Maria Soares de Sousa, com saudade.

SUMÁRIO

Introdução

Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária

I – Apresentação.....	1
II – Justificativa.....	3
III – Estratificação Social, Escolaridade e Desigualdade.....	4
Funcionalismo e Estratificação Social	4
Pós-Estruturalismo e Estratificação Social.....	6
O “Espaço Social” e a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu.....	7
Classes, Estratégias de Classificação e Práticas Escolares.....	8
O Impacto das Teses de Bourdieu nas Pesquisas em Sociologia da Educação	9
IV – Organização dos Capítulos e Metodologia	13
V – Observações Finais	19

Capítulo 1

Plano Teórico-Metodológico: Estrutura e Mudança

I – Dualismo Analítico: Estrutura e Agência nos Sistemas Nacionais de Educação	20
Os Ciclos Morfogênicos (ou Morfogenéticos)	21
II – <i>Status</i> e Igualdade	23
<i>Status</i>	23
Igualdade	28
“Igualdade de quê?”	29
Estratificação e Estilo de Vida	31
III – Ruptura, Reflexividade e Projeto	35
Ruptura	35
Reflexividade e Projeto	39

Capítulo 2

Acesso ao Ensino Superior: Expansão e Seleção Social

I – Apresentação	43
II – O Processo de Admissão à Educação Superior no Brasil	44
As Primeiras Décadas do Século (XX)	44
O Período do Nacional-Desenvolvimentismo	48
Ditadura Militar	50
O Período da Descompressão Política	53
Anos 90: Globalização, Reforma do Estado e Educação no Brasil	55
III – A Expansão do Ensino Médio e Superior nas Últimas Décadas	67
Oferta <i>versus</i> Demanda	70
Ingressantes e Concluintes – Entre a Equidade e a Desigualdade	70

Capítulo 3

Educação Superior, (Des)Igualdade e Blocos de *Status*

I – Apresentação	78
II – Origem do MPVNC	79
A Cooperativa Steve Biko	80
O Núcleo de Consciência Negra da USP.....	80
No Rio de Janeiro, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes	81
A Expansão dos Cursinhos	83
A Questão do Nome “Pré-Vestibular para Negros e Carentes”	84
Auto-Suficiência	87
III – Movimentos Sociais e a Estrutura e Organização do PVNC.....	89
Assembléia Geral	94
Conselho Geral	94
Secretaria Geral	95

Finanças	96
Professores	96
Núcleos	97
Cultura e Cidadania	98
Critérios de Seleção dos Alunos	99
IV – O Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes como Bloco de <i>Status</i>	100
Os princípios do PVNC:	
“Conservadorismo entre Desfavorecidos” e a Tensão entre Igualdade e Desigualdade	106
Capítulo 4	
Biografias: Entre a Ruptura e a Estrutura	
I – Apresentação	117
Caracterização Social (Família de Origem).....	121
II – Família, Escola, Trabalho, Universidade e Sociedade	125
A Mobilização Escolar Familiar	125
Fins do Ensino Médio: Projeto como Experiência Reflexiva de Si Mesmo	133
A Família de Substituição: o Pré-Vestibular Popular	137
A Aprovação no Vestibular	146
Ideologia, Condicionamento e Ruptura	148
A Experiência da Universidade	152
Limitações Econômicas	152
Dificuldades de Adaptação ao Conteúdo Transmitido e Críticas à Universidade	155
A Vivência em Dois Mundos e o Sentimento de “Nós e Eles”	159
Transformações na Sociabilidade dentro da Universidade e a Mudança de <i>Status</i>	162
O Sentido da Educação (Superior) e os Planos para o Futuro	165
Conclusão	
<i>Status</i>, Igualdade e Mobilidade Entre Desfavorecidos	174

Bibliografia	186
Anexo – Gráficos e Tabelas	199
Gráfico 1 – Brasil:	
Concluintes do Ensino Médio (1980-2002)	199
Gráfico 2 – Brasil:	
Reingresso 2003 (alunos que não freqüentaram a escola no ano anterior)	199
Gráfico 3 – Brasil:	
Participação da Rede Privada na Matrícula do Ensino Médio (1971-2003)	200
Gráfico 4 – Brasil:	
Representatividade de Matrícula no Ensino Médio Noturno em % (1999-2003)	200
Gráfico 5 – América Latina:	
População de 25 a 64 anos com Nível Superior	201
Gráfico 6 – Brasil:	
Evolução do Número de Ingressantes, Matrículas e Concluintes na Graduação Presencial por Categoria Administrativa (1993-2003)	201
Gráfico 7 – Brasil:	
Crescimento Acumulado nas IES Públicas e Privadas	202
Gráfico 8 – Brasil:	
Distribuição das Matrículas e População nas Regiões	202
Gráfico 9 – Brasil:	
Evolução de Matrículas por Tipo de Instituição (1995/2000/2001 – x1.000)	203
Gráfico 10 – Brasil:	
Participação Feminina na Educação em 2003	203
Tabela 1 – Ensino Médio:	
Matrícula Inicial por Dependência Administrativa (1998 a 2001)	204

Tabela 2 – Mundo:

Estudantes em Milhões (1980-1995) 204

Tabela 3 – Brasil:

Número de Instituições de Educação Superior, Cursos e Matrículas

por Categoria Administrativa 205

Tabela 4 – Brasil:

Número de Concluintes do Ensino Médio Regular, Número de Vagas Oferecidas e

Ingressos por Vestibular (1994-2001) 205

Tabela 5 – Brasil:

Evolução da Oferta e da Demanda por Ensino Superior (1980-2001) 206

Tabela 6 – Brasil:

Domicílios Particulares e Valor do Rendimento Médio Mensal Domiciliar por

Situação do Domicílio e Classes de Rendimento Mensal Domiciliar 207

Tabela 7 – Brasil:

Percentual da População da Educação Superior por Cor/Raça (2000-2004) 207

Tabela 8 – Brasil:

Percentual de Graduandos Presentes ao ENC (1999, 2000, 2001, 2002, 2003), por

Áreas de Graduação, segundo a Faixa Etária 208

Tabela 9 – Brasil:

Características dos Graduandos dos Cursos Oferecidos pelas IES, por Áreas de

Graduação, segundo a Cor, Estado Civil, o Número de Filhos, Número de Irmãos e a

Condição de Residência (2003 – respostas com maiores percentuais) 209

Tabela 10 – Brasil:

Características dos Graduandos dos Cursos Oferecidos pelas IES, por Áreas de

Graduação, segundo a Renda Familiar Mensal, a Jornada de Trabalho e o Custeio dos

Estudos (2003 – respostas com maiores percentuais) 210

Tabela 11 – Brasil:

Características dos Graduandos dos Cursos Oferecidos pelas IES, por Áreas de
Graduação, segundo o Grau de Escolaridade dos Pais

(2003 – respostas com maiores percentuais) 211

Tabela 12 – Brasil:

Características dos Graduandos dos Cursos Oferecidos pelas IES, por Áreas de
Graduação, segundo a Categoria Administrativa da Escola e o Tipo de Curso de

Ensino Médio Concluído (2003 – respostas com maiores percentuais) 212

INTRODUÇÃO

Estratégias Coletivas em torno da Formação Universitária

I – Apresentação

Neste trabalho levanto questões pouco desenvolvidas pela literatura brasileira da Sociologia da Educação e Desigualdades. Admitindo que as ciências sociais sejam capazes de ajudar a compreender casos específicos sem cair em pura descrição monográfica, trato de *práticas, estratégias e trajetórias* escolares improváveis. Como demonstram as estatísticas sobre o acesso ao ensino superior público nos últimos anos, e a despeito de uma universidade comprometida com um projeto de inclusão, equidade e justiça social, a biografia de estudantes universitários presentes nesta pesquisa desafia previsões históricas acerca das reais possibilidades do conjunto de jovens de sua classe de origem chegar onde chegaram.

No Brasil e em outros países ocidentais, as chances de se alcançar o nível superior e de ocupar as posições de maior prestígio social são, em geral, proporcionais ao volume de recursos econômicos, culturais e sociais acumulado pelas famílias. Poucas são as explicações pelas quais se compreende como certos indivíduos ultrapassam ou buscam ultrapassar condições sociais (e familiares) que os incentivam a abandonar a escola. Em outras palavras, COMO ESCLARECER ESTRATÉGIAS DE CLASSIFICAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL QUE ESCAPAM À “LÓGICA DA REPRODUÇÃO¹”? Indo mais além, o que dizer de uma tentativa em massa de chegada ao terceiro nível de ensino, particularmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, onde um fenômeno é percebido e está em plena expansão: a proliferação de CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES? Tornou-se pertinente para mim não tomar com um dado, mas problematizar tamanho investimento social em PROJETOS COLETIVOS DE ESCOLARIZAÇÃO.

De acordo com matéria publicada no *site* AFIRMA em 9 de maio de 2003, há cerca de 500 cursos pré-vestibulares populares espalhados pelo país. O Rio de Janeiro lideraria o *ranking* com 150 cursos, seguido de São Paulo com 100, e Belo Horizonte com 30. Só em um deles em São Paulo, seriam atendidos 15 mil estudantes². No Rio, tal como a experiência das periferias de

¹ O conceito de “reprodução” é usado por Pierre Bourdieu (1966) ao se referir às funções do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais.

² Os dados são uma estimativa de Alexandre do Nascimento, secretário-geral do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, com 40 núcleos espalhados pelo Rio. Para o secretário, embora o tempo médio de aprovação na universidade seja de dois anos, a iniciativa tem alcançado relativo êxito - a aprovação tem atingido a média anual de

Salvador (BA), os cursos se desenvolveram através do trabalho da Pastoral do Negro de uma paróquia da Igreja Católica. Foi, inicialmente, uma proposta para a conscientização, articulação e apoio à juventude negra e pobre da Baixada Fluminense. Posteriormente, surgiram cursos diferentes daqueles para negros e carentes. Alguns são estritamente “comunitários”, atuando, com frequência, através do trabalho voluntário de jovens professores no preparo de estudantes para o Vestibular. Mas, há os que atuam de forma mais abrangente, com práticas que não se restringem ao ensino de conteúdos das diversas disciplinas, desenvolvendo atividades, estudos e reflexões sobre a realidade social (Nascimento, 1999).

Minha intenção não é a de realizar um estudo exaustivo destes projetos, mas de descrevê-los em termos de projetos e práticas coletivas proclamadas por maior escolarização. Um dos aspectos centrais dos dados pesquisados versa sobre as representações que um destes projetos tem da relação “universidade – *status* social”, e, com efeito, sobre a idéia que indivíduos de determinado estrato social têm a respeito da (re)distribuição do poder dentro da sociedade. Procuo analisar, igualmente, os efeitos e as possibilidades de “ruptura” que a formação universitária traria, com os “destinos estruturados” para as classes populares. Pretendo, ainda, chegar a elementos que enriqueçam o *hall* de possibilidades estratégicas de escolarização por parte das classes populares em acréscimo ou reiteração ao que já se observa na literatura.

A escolha do Objeto: Cabe aqui ressaltar que o interesse pelas questões apresentadas foi motivado por minha experiência como bolsista de Iniciação Científica entre os anos de 2000 e 2002, junto ao Núcleo de Pesquisa do Poder e Estudos Contemporâneos da UFRJ. No Projeto Desigualdade e Escolaridade, onde atuei, cheguei a desenvolver alguns trabalhos nesta área de pesquisa, exclusivamente apresentados nas Jornadas de IC. Em todos eles o problema da “ORIGEM SOCIAL X SUCESSO ESCOLAR (E SOCIAL)” me estimulou a proceder com investigações mais detalhadas, tomando por base setores menos privilegiados da população. Despertei, particularmente, para as situações de sucesso em meio à adversidade. A escolha de estudantes universitários egressos dos cursinhos populares de preparação para o Vestibular como objeto de estudo se deu em 2002, quando da elaboração de um pequeno projeto de pesquisa para a seleção ao Mestrado do PPGSA da UFRJ. À época, a escolha foi apropriada por diversas razões. Em primeiro lugar, estes alunos conviviam, em seu cotidiano, com a situação apontada acima;

25%. Entretanto, tenho informações de que a evasão chega a 60% ao longo do ano. Boa parte do percentual de aprovados vai para as universidades públicas: a UERJ tem concentrado 60% do contingente, a UFRJ 20%, a UFF 15%, além da UNIRIO e da UFRRJ, que juntas somam 5%.

ilustravam bem o meu problema de pesquisa. Em segundo lugar, havia uma forte presença destes jovens não só nos cursos de graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, mas no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da mesma universidade, do qual faria parte em 2003. Ou seja, trabalharia com pessoas ao meu alcance. Em terceiro lugar, estes jovens já se definiam como “carentes”, “populares”, “desprivilegiados” ou “desfavorecidos”. Fazer uso da classificação nativa me permitiria poupar tempo. Finalmente, e já como um achado de pesquisa, as biografias que começaram a ser sistematizadas por mim apresentaram características bem particulares, diferentes de qualquer outro trabalho já lido, o que me possibilitaria desenvolver um empreendimento com evidências pouco comuns. Na seção III desta Introdução, todo o esforço despendido é, justamente, o de tentar responder como meu trabalho se relaciona com outros (clássicos) já desenvolvidos no campo da Sociologia das Desigualdades Educacionais, ao mesmo tempo em que, em função da especificidade de meu objeto, sugiro interpretação distinta ao paradigma dominante de explicação das práticas escolares de setores menos favorecidos como estratégias de classificação, re-classificação e/ou mobilidade social.

II - Justificativa

Tomando universitários de origem popular como objeto de estudo, a pesquisa se justifica quando observamos que esse tipo de estudante não se constitui, no Brasil, como objeto privilegiado de investigação nos programas de pós-graduação e pesquisa em Sociologia (e nem em Educação). Em outros países, como a França, por exemplo, existe um mapeamento sobre os estudantes universitários que compreende maneiras de estudar, condições de vida, formas de aprendizado do “ofício de estudante”, desigualdades observadas na seleção às carreiras universitárias, tentativas de dar sentido à experiência dentro e fora da universidade francesa, além dos trabalhos que cuidam de explicar, prioritariamente, as trajetórias e as estratégias de universitários pertencentes às classes médias, elites e aos meios populares (Portes, 2001). Estes já vêm sendo desenvolvidos pelo GT de Sociologia da Educação da ANPEd, mas não, majoritariamente, nos termos propostos aqui.

Por outro lado, tal como coloca Silke Weber (1976), os estudos sobre educação no Brasil incidem, de uma maneira geral, sobre o sistema escolar e baseiam-se implicitamente em conceitos de escolaridade oriundos de correntes pedagógicas oficiais, propondo uma educação democrática, aberta a todos os indivíduos, tendo como pressuposto básico a igualdade de oportunidades. A maior parte dos trabalhos assumiria esta ideologia sem investigar qual tem sido

o significado efetivo da escola na sociedade brasileira. Não perguntam os autores qual a utilização que tem feito da escolaridade as diferentes camadas da população. No Brasil, há evidências de que a educação formal, via universidade e ensino de segundo grau profissionalizante, tem sido cada vez menos eficaz para atender às aspirações da classe média (Jornal do Brasil, 10 de maio de 1998). E entre as classes populares? Ocorre o mesmo fato? Espero, também, a ajudar a preencher a lacuna apontada por Silke Weber.

III – Estratificação Social, Escolaridade e Desigualdade

Se os ditos “pais fundadores” da Sociologia - Marx, Weber e Durkheim - atribuíram, todos eles, especial atenção ao problema da estratificação, fenômeno que lhes parecia essencial e que passa pela própria concepção do que a sociedade é, divergiram muito quanto aos modelos teóricos produzidos. Infelizmente, não cabe aqui uma revisão de suas teorias. No entanto, é possível argumentar que a origem das hierarquias sociais nas sociedades industriais se refere, quase sempre, nas proposições clássicas e em suas derivações mais ecléticas, à relação entre processo produtivo e educação. Mesmo nas teses multidimensionais da estratificação social (weberianas), a relação da pessoa com seu trabalho e o grau de escolaridade são, por vezes, parâmetros de uma “consistência de *status*” em relação a outras dimensões hierarquizantes. Ainda terei oportunidade de discuti-las aqui. Por hora fiquemos com a perspectiva funcionalista e com sociologia pós-estruturalista de Bourdieu e Passeron, onde a reprodução das desigualdades aponta para as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes.

Funcionalismo e Estratificação Social

Na perspectiva funcionalista, a divisão social do trabalho é o fator, por excelência, de estratificação e desigualdade social. Tal afirmação faz todo o sentido, uma vez que a sociedade é tomada como um conjunto de posições estruturadas, distribuídas entre os indivíduos, de modo a exercerem deveres e funções determinadas – os papéis sociais. Estes, no entanto, não se revestiriam da mesma importância, estima e gratificação: quanto mais desagradável fosse a execução, menor seria o prestígio social. Para assegurar os lugares mais importantes aos indivíduos “mais competentes”, o que exigiria intenso investimento educacional, as sociedades dispõem de um conjunto de recompensas hierarquizadas e um modo de reparti-las de acordo com o “valor” das respectivas funções: salários mais altos, privilégios, *status*, etc. Nesta abordagem, diferenças/desigualdades sociais não são vistas como “anomalias”, mas como o mecanismo mesmo pelo qual se dá, naturalmente, a avaliação de posições hierarquizadas.

Nas décadas de 50 e 60 (século XX), em um momento de inovações tecnológicas e crescimento econômico intenso, houve uma inegável convergência entre os argumentos funcionalistas e uma concepção da educação como desenvolvimento produtivo. Tratava-se de educar as sociedades com base na generalização de “competências”, de maneira tal que se evitasse o desperdício de recursos humanos ou a não utilização de talentos potenciais (Forquin, 1995). Dar oportunidades sociais a todos já era, portanto, uma preocupação. Foi disseminada a crença de que uma escola pública e gratuita resolveria o problema do acesso. Acreditava-se, da mesma maneira, que os estabelecimentos de ensino, difundindo conhecimento objetivo e selecionando alunos com base em critérios racionais, proporcionariam uma competição em condições sociais iguais. Aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados a avançar em suas carreiras escolares e a ocupar as posições superiores da hierarquia social.

A Sociologia da Educação apostou neste debate, sofrendo, a partir daí, vigoroso processo de desenvolvimento. Os primeiros pesquisadores envolvidos com a temática apontaram fatores biológicos (desenvolvimento cognitivo, emocional e motor) como explicação para os desempenhos escolares “ineficientes” de estudantes das classes populares, o que contribuiu para legitimar a ideologia do dom, das competências ou das aptidões naturais. Com efeito, se materializou a confiança em soluções que permitissem corrigir tais “deficiências”. Projetos de ensino compensatório para grupos desfavorecidos foram numerosos e diversificados; os resultados, decepcionantes. O fracasso deste tipo de pedagogia não só anunciou o fim do credo otimista em matéria de educação, como estabeleceu um ponto de ruptura com o paradigma então dominante na disciplina, culminando no que se pode chamar de “crítica de esquerda da hipótese do déficit e da pedagogia compensatória”.

A divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas financiadas pelos governos inglês, americano e francês que, em resumo, mostravam o peso da origem social (classe, etnia, sexo, local de moradia, etc.) sobre o acesso e a continuidade escolar, permitiu, igualmente, o reconhecimento de que o desempenho não dependia, tão simplesmente, de dons individuais. Em consequência da forte expansão dos sistemas no pós-guerra e da desvalorização dos certificados escolares, a frustração da primeira geração de jovens de camadas médias e populares que chegaram às universidades européias, contribuiu, do mesmo modo, como evidência a corroborar críticas ao paradigma funcionalista.

Pós-Estruturalismo e Estratificação Social

Os trabalhos mais significativos dos anos 60 e 70 foram traçados, justamente, num quadro de crítica ao contexto otimista, produtivista e de naturalização das desigualdades escolares (e sociais). Obras publicadas no período permanecem, ainda hoje, como clássicas para a área: A REPRODUÇÃO, de Bourdieu e Passeron (1970); A ESCOLA CAPITALISTA NA FRANÇA, de Baudelot e Establet (1971), e AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES, de Boudon (1973). Deste momento data o enfraquecimento do papel atribuído à educação como instância transformadora e democratizadora das sociedades. Em um tom pessimista, a escola passou a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios e a estratificação social. Por um lado, foi colocada em dúvida a relação entre expansão dos sistemas de ensino e alargamento das necessidades de mão-de-obra qualificada correlativa ao progresso tecnológico; por outro, argumentou-se que diferenças de ordem puramente estilística e cultural estariam sendo abusivamente tratadas, nas escolas, como desigualdades, déficit ou inferioridade. Estas não selecionariam os mais talentosos a partir de critérios objetivos, como pressupunham os funcionalistas. Mas, cobrariam dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes. Veiculando uma cultura fundamentalmente estranha e destruidora da identidade dos alunos dos meios populares, contribuiriam para que fracassassem no plano social.

Dentro da perspectiva pós-estrutural representada pelos autores citados acima, a função de reprodução social dos sistemas de educação aparece, por conseguinte, como o elemento central de interpretação das desigualdades sociais, embora tenha sido desenvolvida de diferentes maneiras. Por conta da valorização de embates entre grupos “dominantes” e “dominados”, expressou, em um extremo, posturas que vieram a ser denominadas “conflitualistas”³, e, em outro extremo, perspectivas mais próprias dos sociólogos da mobilidade e dos economistas da educação⁴. Um apanhado completo das proposições pós-estruturais foi apresentado em meu Projeto de Dissertação de Mestrado. A seguir farei um breve comentário das idéias desenvolvidas por Pierre Bourdieu. Suas teses se tornaram um marco na história da Sociologia da Educação e da prática educacional em todo o mundo, continuando a inspirar novos trabalhos.

³ Desdobrando-se nas correntes “neo-weberiana”, representada por Collins nos Estados Unidos, e “neo-marxista”, ilustrada por Bowles e Gintis nos Estados Unidos, e na França, por Althusser, Baudelot e Establet, e nos trabalhos de Bourdieu e Passeron.

⁴ A “análise fatorial”, de Christopher Jencks, e o modelo “agregacionista sistêmico”, de Raymond Boudon.

Embora pareça conjugar weberianos, marxistas e estruturalistas, com sua obra estamos diante de uma nova síntese, marcada pela busca de uma solução para o dilema clássico do pensamento sociológico: “voluntarismo” X “determinismo”. Ao seu ver, o “subjativismo” ou “voluntarismo” contribuiria para uma concepção ilusória do mundo social, atribuindo excessiva autonomia e consciência aos atores na condução de suas ações e interações sociais. Por outro lado, perspectivas objetivistas ou deterministas, não explicariam os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual. Numa tentativa de se afastar do objetivismo e subjativismo puros, Bourdieu afirma que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento dos indivíduos se dá de dentro para fora, e não o inverso. O ator de sua Sociologia não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Cada indivíduo teria uma “bagagem social”, podendo ser colocada a serviço do sucesso escolar e social. Reconheço seus esforços por combinar indivíduo e estrutura na análise dos fenômenos educacionais. É igualmente admirável a diminuição do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares em plena década de 70. Contudo, um dos meus objetivos é o de constatar os limites de alguns de seus conceitos.

O “Espaço Social” e a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu

Certos “capitais” (recursos) seriam herdados pelos indivíduos no processo de socialização empreendido por suas famílias - capital econômico (dinheiro); capital social (conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família); e capital cultural (títulos escolares dos membros da família; cultura geral em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes; domínio da língua culta; informações sobre a estrutura e funcionamento de ensino, etc.). A partir do volume de capitais acumulado, os indivíduos não só seriam classificados na estrutura social em classes populares, médias e elites, mas receberiam um conjunto de disposições para a ação típica de sua posição: um *habitus* familiar e de classe (modos de ser, pensar e agir).

O *habitus* conduziria os indivíduos ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. Assim, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos a atualizariam ao agir em conformidade com o *habitus*. É neste sentido que Bourdieu explica as diferenças de continuidade e sucesso escolar (e social). Estas são atribuídas a desigualdades de motivação entre os grupos, provocada por uma distribuição desigual de capital cultural e por uma disparidade de *ethos*. Dada a posição do grupo no “espaço social” e, conseqüentemente, de

acordo com o volume e os tipos de capitais possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis, e outras, mais arriscadas. Três conjuntos de disposições e estratégias de investimento escolar adotadas, tendencialmente, pelas classes populares, médias (ou pequena burguesia), e elites, são descritas pelo autor, variando em função do grau em que a reprodução social depende da escola. No quadro a seguir há uma síntese das disposições e tendências de investimento apontadas por Bourdieu em vários textos.

CLASSES, ESTRATÉGIAS DE CLASSIFICAÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES
<p>Classes Populares - Pobres em capital econômico e cultural. Tendem a investir de modo moderado no sistema de ensino. Aspirações escolares moderadas; percepção de que as chances são reduzidas e de que o retorno é incerto; “liberalismo” em relação à educação dos filhos, ou seja, a vida escolar da prole não é acompanhada de modo muito sistemático e nem há cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar; os pais esperam que os filhos estudem apenas o suficiente para se manter ou se elevar ligeiramente em relação ao seu nível sócio-econômico; preferência às carreiras escolares mais curtas que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito no caso da criança apresentar, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar.</p>
<p>Classes Médias - Volume razoável de capitais. Tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. Frações mais providas de capital econômico, entretanto, ao contrário das que possuíssem quase exclusivamente, capital cultural, não concederiam uma prioridade tão acentuada ao investimento escolar. Originárias, em grande parte, das camadas populares, e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, estas famílias nutrem esperanças de continuar sua ascensão social, agora, em direção às elites; ascetismo (disciplina, autocontrole, dedicação contínua e intensiva aos estudos, disposição para renunciar prazeres imediatos em benefício de um projeto de futuro: renúncia à compra de bens materiais em troca da garantia de uma boa escolarização da prole); malthusianismo (propensão ao controle da fecundidade); boa vontade cultural (reconhecimento da cultura legítima e esforço sistemático para adquiri-la com vistas à aquisição de capital cultural).</p>
<p>Elites - Grande volume de capitais acumulado. Tendem a investir intensamente na escola, mas de uma forma mais relaxada ou “laxista”, uma vez que estão livres da luta por ascensão social, já ocupando posições dominantes. Entre as frações mais ricas em capital cultural o investimento escolar seria mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas da estrutura de educação. Já as frações mais ricas em capital econômico, tenderiam a buscar na escola uma certificação que legitimasse o acesso às posições de controle já garantidas pelo dinheiro. Não é feito nenhum grande esforço ou mobilização familiar. O sucesso escolar é tomado como “natural”; recorrem, com frequência, às escolas confessionais.</p>

A principal crítica desenvolvida a esta tese se remete, sobretudo, ao uso do conceito de “classe social”. De acordo com Nogueira & Nogueira (2002), uma série de pesquisas teria acentuado que esta categoria não é suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo as práticas escolares. Mesmo a divisão em “frações de classe”, utilizada largamente, seria por demais abrangente para captar certas diferenças entre as famílias. Do mesmo modo, problemas são identificados no processo de formação e transmissão do *habitus* familiar. Este não seria formado, necessariamente, na direção em que se imagina, e nem poderia ser transmitido aos filhos de modo automático. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar seriam feitos por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores de recursos e seus receptores, ou ainda, por um trabalho ativo realizado pelos próprios filhos.

O Impacto das Teses de Bourdieu nas Pesquisas em Sociologia da Educação

Em seus trabalhos, a função de reprodução social dos sistemas de ensino não só aparece como desigualdades de motivação e *ethos*, mas por meio do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Esta instituição não é, para ele, uma instância neutra que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior ou que avalia os alunos a partir de critérios universalistas. Ao contrário, é uma instituição a serviço da reprodução e legitimação exercida pelas classes dominantes. De que maneira? Na medida em que a cultura consagrada e transmitida pela escola – a cultura da classe dominante – é socialmente reconhecida como universalmente válida e legítima. O autor observa, no entanto, que a “autoridade pedagógica”, isto é, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida pelo fato do caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar ser dissimulado (ser apresentado como cultura neutra). Deste modo, as funções de reprodução social se realizariam por meio da equidade formal estabelecida entre todos os alunos, que estariam, na verdade: 1) preparados de forma desigual para compartilhar do processo de ensino-aprendizagem ou “comunicação pedagógica”⁵, e 2) para participar dos processos de avaliação empreendidos

⁵ O argumento é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, para ser bem aproveitada se faz necessário que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação; dominem previamente um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas. Os alunos das classes dominantes teriam na cultura escolar, um prolongamento da cultura de sua própria classe. Poderiam, deste modo, decodificar melhor a mensagem pedagógica e obter os melhores resultados.

por seus professores⁶. As diferenças nos resultados escolares tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (falta de inteligência, fraqueza de vontade, etc.), enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e familiar.

Com efeito, nos anos 80 e 90, os trabalhos em Sociologia da Educação deslocaram-se para o interior do espaço escolar. Foi proclamada uma concepção de escola enquanto instituição “estruturante e estruturada” marcada por relações particulares. Além desta ênfase no espaço intra-escolar, as pesquisas se orientaram por uma dupla perspectiva: a desculpabilização dos alunos e das famílias dos setores populares pelo fracasso (evasão), e a crença na possibilidade das escolas cumprirem um papel positivo na transformação social, ao se comprometer com estes mesmos setores (Souza e Silva, 1999). Vários pesquisadores, professores de instituições acadêmicas, e mesmo técnicos governamentais, identificaram e difundiram uma visão de que os agentes das unidades escolares - principalmente os professores - seriam os principais responsáveis pela exclusão precoce e, conseqüentemente, pela inoperância do sistema público de ensino. A conseqüência deste processo foi que o tema da desigualdade de escolaridade passou a ser trabalhado na perspectiva da melhoria da qualidade da escola. E o campo de respostas a este problema foi hegemonizado por um movimento centrado nas teorias de aprendizagem. Emergiu um novo ideário, onde o desafio da escola seria, fundamentalmente, formar, mais do que um “cidadão crítico”, um indivíduo com “autonomia cognitiva”. O construtivismo foi a bandeira assumida por várias Secretarias de Educação, particularmente aquelas dirigidas por grupos políticos comprometidos com a democracia e a ampliação da cidadania.

Para Souza e Silva (1999), a limitação maior destas abordagens decorre do fato de terem seu interesse (e ações) voltados, muito mais, para o que a escola deveria ser do que para a busca de compreensão das relações concretas estabelecidas pelos agentes atuantes no sistema em sua diversidade, desconsiderando as práticas presentes, as estratégias tecidas, os interesses demonstrados, as conquistas efetivas dos objetivos singulares e/ou particulares, num campo de classificação social (escola/sistema de ensino) onde diferentes agentes ocupam posições privilegiadas ou desvantajosas, dominantes e subordinadas, tendo como interesse o acúmulo de capitais necessários para manter ou conquistar novas posições sociais. Poucas seriam as

⁶ No caso, nas avaliações formais ou informais, os professores exigiriam dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido, mas uma postura específica de se relacionar com o saber que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante poderiam oferecer.

pesquisas que levaram em consideração as estratégias que muitos estudantes objetivamente desenvolveram para percorrer o campo educacional.

No Brasil, um dos primeiros trabalhos publicados nesta linha é o artigo da revista *Teoria & Educação* de Maria Alice Nogueira (1991) – “Trajetórias Escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais”. O objetivo foi o de levantar e identificar certas questões preliminares à produção de trajetórias escolares de estudantes provenientes de diferentes camadas sociais e que estavam, à época, no curso de Mestrado em Educação na UFMG. No texto há a observação da autora de que a idéia de uma “hereditariedade cultural” emergiu com força nas análises sociológicas da educação graças ao pensamento de Bourdieu (em particular em seu primeiro livro com J. C. Passeron - *OS HERDEIROS*, de 1964).

Boa parte da pesquisa na área teria passado a se ocupar dos mecanismos e dos efeitos dessa hereditariedade social sobre os destinos escolares, conhecendo e explicando as causas, os processos e os resultados de trajetórias e estratégias escolares variáveis segundo as diferentes categorias sociais. Estas seriam diversamente situadas quanto à inserção na esfera da riqueza material, quanto à natureza das ocupações exercidas, quanto ao valor e rentabilidade do patrimônio cultural possuído e quanto às estratégias de reprodução empregadas⁷. A problemática é também definida por ela como uma tentativa de situar as diferentes classes ou frações de classe em sua inserção no mercado escolar; de descrever suas práticas, estilos, comportamentos em relação ao universo escolar, e de estabelecer as relações entre essas práticas e o modo de vida de diferentes grupos sociais, desvendando, assim, os mecanismos da influência do meio familiar e social de pertencimento que se escondem por detrás da história escolar de cada indivíduo.

Estando a pesquisa em andamento, Nogueira não expôs resultados, mas, trouxe ao leitor algumas análises e conclusões a que vinha chegando esta literatura, organizando o texto em 3 diferentes seções, dedicadas às classes populares, às classes médias e às elites⁸. Posteriormente, mais trabalhos foram produzidos pela autora e por outros pesquisadores, especialmente por aqueles que formam o GT de Sociologia da Educação da ANPEd, que nos últimos anos tem

⁷ Conjunto de estratégias e práticas que consciente ou inconscientemente todo grupo social deve produzir para se reproduzir enquanto grupo. Essas estratégias são bem variadas, compreendendo taxas diferenciais de fecundidade, horizontes temporais, disposições em relação ao futuro, escolha matrimonial, intensidade de investimento escolar, definição do tipo e da duração da escolaridade, etc. (Bourdieu, 1978).

⁸ A autora reuniu trabalhos produzidos na França e dois trabalhos isolados produzidos no Brasil e em Portugal: “A Transmissão Cultural: estratégias das famílias e posição social (de G. Lienárd e E. Servais publicado em Lisboa, 1982) e “Trabalho de Crianças e Escolarização no Meio Rural – um estudo junto às famílias camponesas do estado de Santa Catarina” (Comunicação de N. Zago apresentada na XIII Reunião Anual da ANPEd em 1990).

apresentado trabalhados nesta perspectiva. Entre eles estão: Zaia Brandão (PUC-RJ), Nadir Zago (UFSC) e Geraldo Romanelli (USP). Dissertações de mestrado e teses de doutorado também têm sido produzidas. Na UFMG, entre várias já concluídas e outras em andamento, destaca-se a dissertação de mestrado de Écio A. Portes em 1993 – *TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DOS UNIVERSITÁRIOS DAS CAMADAS POPULARES*.

As questões por mim colocadas se pautam, sem dúvida, por esta recente produção. No entanto, os trabalhos produzidos quase totalmente nos programas de pós-graduação e pesquisa em Educação têm se limitado a verificar a dinâmica interna de famílias que se faz presente na história escolar de indivíduos isolados. Os pesquisadores têm buscado, inclusive, fatores que expliquem como pessoas com origens e características sociais parecidas, até mesmo irmãos, apresentam escolhas e caminhadas diversificadas no campo escolar. Tal plano metodológico permite, com frequência, desenvolver “quadros sociais de identificação” ou “classes de trajetórias típicas” (Dubar, 1998), onde cada grande tipo de trajetória é associado a um *habitus*. Bernard Lahire (1997), por exemplo, utiliza o esquema das “configurações familiares”.

A especificidade de meu objeto de estudo está no fato das biografias de universitários egressos de pré-vestibulares populares serem um projeto que foge ao domínio familiar. As práticas e o investimento destes estudantes parecem se constituir aos poucos, e suas decisões decorrer do encontro entre o indivíduo (reflexividade) e um grupo – um novo espaço de relações pessoais e institucionais (os pré-vestibulares), que transcendem as expectativas construídas no círculo da família. Nestes “núcleos” de preparação para o Vestibular, através de discussões e debates, é permitida uma maior compreensão da vida social, e, com efeito, uma maior reflexividade da própria história pessoal, forjando-se, por vezes, verdadeiros militantes (seja da causa negra ou de outras). É uma negociação biografia - grupo. Os cursinhos tenderiam a funcionar como uma “família de substituição”. Na família de substituição se herda um *ethos* de ascensão pela escola; um certo capital cultural necessário ao domínio da comunicação pedagógica, da sociabilidade com estudantes de outras classes sociais, e das escolhas quanto ao curso pretendido. Um sentimento de solidariedade contribuiria, ainda, para a perseverança necessária para que se persevere no Vestibular quantas vezes forem precisas e para se que enfrente, posteriormente, os problemas e as dificuldades dentro da universidade.

Além do mais, se trata de um “projeto coletivo” ou de “múltiplos projetos-em-formação” (para usar um conceito de Ann Mische, 1997); de uma chegada em massa à universidade.

Projetos Coletivos podem ser assim chamados também porque se trata de uma experiência compartilhada e da articulação de interesses entre si contra indivíduos cujos interesses diferem e geralmente se opõe aos seus. Um investimento educacional reflexivo e de ruptura passa, portanto, por um processo mais complexo de formação de uma identidade social. Como um grupo que se sente em desvantagem, a associação de indivíduos nestes cursinhos funcionaria como um mecanismo de luta política para corrigir ou alterar padrões de desigualdade existentes. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, por exemplo, oferece um discurso que alia luta política e social à maior instrução, dando motivação e significado à obtenção de qualquer diploma superior, mesmo aqueles com pouco valor no mercado. Deste modo, demandas maiores pela universidade entre setores das classes populares não se constituiriam em mero e simples projeto individual, mas estariam articuladas a um processo de transformação de identidades coletivas, constantemente definidas e redefinidas com o desenrolar de ações e relações sociais que enfrentariam as barreiras dos mecanismos de seleção e desigualdades (Custódio, 2001).

Penso assim, que disposições sociais podem não encarnar dificuldades objetivas, mas fazer do indivíduo centro de integração ativa de suas limitações e possibilidades, em um jogo contínuo por fazer valer seus interesses, e aspirações, e os de outros a quem se associa em experiências significativas. Se tudo parece indicar que somente as famílias burguesas têm escolaridade continuada para seus filhos, a hipótese que levanto, já defendida por Cardoso (2004) é a de que todas as outras famílias dependem da conjuntura política, dos partidos políticos, das práticas democráticas da sociedade civil, das políticas públicas, e do desenvolvimento econômico para que seus filhos, estruturalmente, tenham acesso continuado à escola.

IV – Organização dos Capítulos e Metodologia

Cada capítulo foi escrito de maneira a responder um problema ou um conjunto de questões em especial. Para cada um deles, reuni dados e tracei um plano teórico-metodológico particular. No Capítulo 1 apresento os pressupostos teóricos pelos quais comecei a analisar as informações coletadas. Os Capítulos seguintes – 2, 3 e 4 – obedecem ao meu próprio desenvolvimento e compreensão da temática delineada ao final de 2 anos de investigação. Comecei mais “subjetivista”, acreditando em projetos reflexivos como o de Anthony Giddens, e chego ao fim mais “determinista”, mais “sociologista”. É verdade que o aluno pode ser agente de seu próprio percurso social; ele pode ser agente de sua própria biografia de maneira a “romper” com destinos estruturados por sua família e classe de origem. Mas, a ruptura só se dá por conta de

outras instâncias de socialização e interação pelas quais se envolveu, além de ser datada, contextualizada, histórica, o que não permite fugir às estruturas sociais e nem às “ondas” políticas, econômicas e culturais das sociedades em que vivem. Pretendo, assim, correlacionar as análises dos discursos biográficos, apreendidas em nível “micro”, que são, ao mesmo tempo, expressões pessoais de espaços de referência, com um quadro objetivo dos movimentos de *status* e mobilidade apreendidos em um nível “macro”, que tendem a cristalizar os destinos sociais.

*

Capítulo 2: Como explicar um aumento brutal de aspiração pelo acesso ao ensino superior? No Capítulo 2, meu objetivo é o de mostrar que o incremento da demanda pela universidade e o surgimento das iniciativas de pré-vestibular popular fazem sentido como expressão de um quadro sócio-histórico mais amplo. Sigo o realismo social da socióloga britânica Margaret Archer, onde o desenvolvimento, a expansão e a transformação dos sistemas nacionais de educação podem ser analisados como conseqüência das ações de agentes que lutam pelo monopólio do próprio campo educacional. Aponto que no Brasil, tal expansão/incremento esteve, historicamente, atrelado à presença de determinados atores na cena política nacional, que disputaram/disputam a legitimidade de visões específicas da educação básica e universitária como mecanismos de promoção de mudanças sociais e de redefinição de modelos de acumulação vigentes. Admito, do mesmo modo, que o alargamento quantitativo do sistema se apresenta estreitamente ligado às formas através das quais o poder público procurou/procura atender às demandas sociais, políticas e econômicas de determinados períodos. Por mais de um século, propostas governamentais de organização da escola secundária e superior, assim como dos exames de acesso a este nível, hora provocaram uma elasticidade da oferta, abarcando um maior contingente populacional a ser educado, hora tentaram controlar quantitativamente a demanda com dispositivos legais que tornam a estrutura do ensino rígida, inelástica, seletiva ou socialmente discriminante. Na primeira seção faço uso da historiografia brasileira sobre a estrutura e organização do ensino médio e das medidas para os exames de acesso ao nível superior nos últimos 100 anos. Destaco as concepções de “educação” e de “universidade” em disputa. Explicito, quando possível, os atores que “entraram/entram no jogo”. Na seção seguinte relato a recente expansão do sistema como representação de relações que visaram/visam o planejamento social, exposto na seção anterior, com o suporte de gráficos e tabelas produzidos a partir de estatísticas do Ministério da Educação nos últimos 20 anos. Também apresento um perfil dos ingressantes e concluintes das universidades públicas. Apesar das ondas de

democratização da educação, a partir da década de 60, o Vestibular permanece como um mecanismo de seleção social de estudantes das camadas mais favorecidas.

*

Capítulo 3: Estariam os projetos de pré-vestibular popular promovendo algo de novo e significativo para as camadas populares? No Capítulo 3, complementando o anterior, tento mostrar que aproveitando as oportunidades abertas pelo sistema, o engajamento de jovens nestas iniciativas passa por um plano mais global de enfrentamento das desigualdades sociais por parte da sociedade civil, onde associações tomam características de “blocos de status”. Em minha análise os blocos de *status* no Brasil correspondem tanto a um período em que a ala progressista do clero latino-americano passa a ser perseguido pelo Vaticano, quanto a uma “onda” de racionalização e burocratização do modo de se fazer política, em que se observa a substituição dos movimentos sociais por ONGs, e o fenômeno da “judicialização da política e das relações sociais”. A estratégia seguida foi a sugerida por Silke Weber (1976), de tentar analisar como um grupo social fixa os objetivos que se propõe atingir através da educação; de captar quais seriam esses objetivos propriamente ditos, relacionando-os com os possíveis oferecidos pela sociedade. Diante de tamanha diversidade ideológica, estrutura e organização dos diversos cursinhos, me limito a investigar o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (M – PVNC)⁹, por ser um dos projetos mais antigos, mais expressivos e com mais núcleos espalhados pelo Rio de Janeiro. Para se ter uma idéia da diversidade dos “cursinhos”, em entrevista ao PUC Urgente, o Vice-Reitor Comunitário, Augusto Sampaio, observa que só PUC tem convênio com 90 núcleos do pré-vestibular popular Educafro, 42 do PVNC e 17 de outros cursos comunitários (<http://sphere.rdc.puc-rio.br/pucurgente/destaque.html> - Disponível em 17 de agosto de 2004). Os dados foram coletados através de documentos do Movimento; de observação participante (realizada em núcleo da cidade de Duque de Caxias); do acompanhamento por três anos do Fórum de Discussão do PVNC na Internet; de reportagens de jornais e revistas; de depoimentos colhidos de atores envolvidos (professores, alunos e lideranças do Movimento PVNC); e de trabalhos acadêmicos publicados sobre o assunto. As evidências levantadas são avaliadas a partir de teorias que tratam das relações entre grupos sociais (desfavorecidos), ação transformadora e mudança social. Uso os conceitos de “*status*” e “*igualdade*” de Bryan Turner (1986 e 1989), de

⁹ É um estudo de caso. O estudo de caso é uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo. Para tanto, pode-se utilizar de uma combinação de várias técnicas – entrevistas, documentos, observação participante... Há necessidade de coletar, exaustivamente, uma massa de dados que possa cobrir toda a complexidade organizacional do objeto de estudo (Cardoso, 2000).

“estilo de vida” de Pierre Bourdieu (1998), e a indicação metodológica da “igualdade de quê?” de Amartya Sen (2001), para descrever e analisar estratégias empreendidas pelo Pré-Vestibular para Negros e Carentes no sentido de levar seus participantes a “ultrapassar” uma posição social determinada. Nas duas seções que compõem o Capítulo, traço um pequeno histórico do PVNC e sistematizo suas principais reivindicações e características. Assim, tento indicar potencialidades (ou não) de suas práticas para fazer frente ao *status* de grupos historicamente desfavorecidos pelos mecanismos de funcionamento do sistema de ensino, além dos possíveis efeitos de seus investimentos por uma democratização do ensino superior na produção de relações sociais mais democráticas/menos desiguais. Mostro como uma concepção particular de “igualdade” e “democracia” proclamada por este grupo pode ocultar um tratamento bastante desigual (ou mesmo conservador) com relação àqueles que se encontram em desvantagem social.

*

Capítulo 4: Como explicar trajetórias que fogem à lógica da reprodução? No capítulo 4, as histórias de vida/biografias de nove estudantes universitários egressos de pré-vestibulares populares, juntamente a pequenos depoimentos¹⁰ registrados no Seminário Dez Anos do PVNC, realizado em 5 de junho de 2003 na UERJ, são analisados a partir de uma discussão dos conceitos de ruptura (Pierre Bourdieu, 1974 e 1978), reflexividade (Anthony Giddens, 1991) e projeto (Jean-Paul Sartre, 1967 e 1978). Considero o evento da UERJ com um acontecimento “total”, na medida em que as falas foram capazes de esclarecer toda a discussão do Capítulo 3 acerca do caráter das associações comunitárias a partir dos anos 90, onde assumem elementos típicos dos “blocos de *status*”, com a participação do mecanismo da lei/justiça para se fazer política; sugerem mudanças na sociabilidade entre estudantes e professores numa universidade dita “de elite” com a presença cada vez maior de estudantes de baixa renda; e indicam transformações processadas nas comunidades de origem dos estudantes negros e carentes. Todos estes pontos poderiam, isoladamente, constituir um problema de pesquisa para as ciências sociais. Um aspecto que também parece ser essencial observar diz respeito à escolha dos entrevistados. A seleção de Fernando, Mônica, Ana, Rosângela, Rebeca, Janaína, Márcio, João e Edson para compor o conjunto de relatos se deu através da indicação de colegas do curso de

¹⁰ Os depoimentos pessoais se concentrariam ou sobre um lapso de tempo mais reduzido, ou sobre uma série de acontecimentos marcantes que permitira aprofundar informações e aumentar os detalhes a respeito de algo que foi delimitado (Cardoso, 2000).

mestrado. Alguns deles são amigos, e por vezes, suas histórias comunicam-se entre si. Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos informantes.

Mas em que consistem as “histórias de vida”?

Histórias de vida são contadas por indivíduos e giram em torno de suas próprias existências; de algo que é, à primeira vista, eminentemente individual e marcado pela subjetividade do narrador (Queiroz, 1988). Se as pessoas obedecessem a determinações exclusivamente suas e inconfundíveis, as histórias de vida, de fato, seriam impróprias para uma análise sociológica. No entanto, o que existe de individual e único num indivíduo é excedido por uma infinidade de influências exteriores das quais não escapa. Não é novidade nenhuma afirmar que as pessoas crescem em um meio sócio-cultural e são profundamente controladas por ele. Esta técnica permite captar o que ocorre na encruzilhada da existência individual com o social. Neste sentido, aspectos importantes da sociedade – comportamentos, valores, ideologias, entre outros, podem (e devem) ser apanhados através de depoimentos pessoais. A biografia é a história de um indivíduo redigida por outro. Neste trabalho, apresento, portanto, perfis biográficos, na medida em que ressalto aspectos marcantes, especialmente, os que classifico como “projetos” – isto é, momentos de deliberação consciente a partir de circunstâncias do “campo de possibilidades” que está inserido o sujeito. Cardoso (2000) observa que a história de vida é sempre um relato da experiência individual que revele as ações do indivíduo como um agente humano e como um participante da vida social, através de uma longa reconstituição e do relato do passado efetuado por ele. Depois do impulso inicial dado pelo pesquisador, a história de vida, livremente narrada pelo informante, permitiria divagações, consubstanciaria representações, a visão e a percepções de certos fatos. O informante contaria sua própria história, em suas próprias palavras, e o pesquisador poderia descobrir a concepção que o indivíduo tem de seu papel e de seu *status* nos vários grupos de que é membro. Poderia apreender, igualmente, aspectos da cultura, da organização social, das instituições, e dos movimentos sociais, dando sentido ao relato livremente realizado pelo informante. Esta é a proposta do capítulo. Embora cada uma das histórias coletadas relate a experiência de um único indivíduo, a narrativa linear de acontecimentos (e projetos) significativos tem relação com os valores do grupo de origem (família; vizinhança) e de outros grupos dos quais o narrador faz parte (pastoral da juventude, movimento negro; pré-vestibular popular). Os relatos em si dão uma idéia do que foi a trajetória escolar do informante; do que ele mesmo acha que ele é; do que a sociedade fez dele e como fez; e do que ele pretende ser.

Como argumenta Viana (2003), o pesquisador que trabalha com a narrativa biográfica corre o risco de considerar que tudo é pertinente e relevante para a análise, podendo, deste modo, perder-se numa infinidade pulverizada de informações que a narrativa permite. Por essa via, ele poderia “escorregar”, inclusive, para o campo da literatura e cair no que Jean-Claude Passeron chamava de “utopia biográfica”, perdendo de vista seu problema teórico. Em um leque amplo de dados e leituras possíveis, selecionei parâmetros ou pontos específicos para analisar: a mobilização escolar familiar; a conclusão do ensino médio e as expectativas sociais percebidas pelo entrevistado neste período; a vivência no pré-vestibular popular; a aprovação no Vestibular; a ideologia do esforço pessoal; a experiência da universidade; os planos para o futuro; e os significados que assume, para os entrevistados, a formação superior. Este último ponto está em menor associação com a discussão teórica do “projeto”, e mais em conformidade com a sugestão de Silke Weber (1976). Os traços ou parâmetros estabelecem, ao mesmo tempo, um denominador comum para a interpretação das informações, evitando que o pesquisador trabalhe em um caso fechado nele mesmo, “monograficamente”. Portanto, adotando uma perspectiva também descritiva, por respeitar a fala dos sujeitos, não apresento material empírico em seu estado natural (na íntegra), o que, inclusive, proporciona leitura cansativa.

De acordo com Queiroz (1988), o pesquisador é guiado pelo seu próprio interesse ao procurar um narrador. Este, por outro lado, quer transmitir a experiência que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, procura por todos os meios relatar, com detalhes, e da forma que lhe parece mais satisfatória, os fatos que respondem aos seus próprios intentos. Tudo isso pode convir ou não ao pesquisador. Utilizo os relatos de acordo com minhas preocupações, e não com as intenções do narrador. Por isso coleta histórias de vida e apresento biografias. Utilizo partes dos depoimentos que sirvam aos objetivos fixados, considerando os tópicos úteis e desprezando os demais. Além do mais, no caso de opiniões e representações parecidas, apresento o depoimento que melhor sintetiza a questão. O pesquisador que apresenta histórias faz ressaltar, em geral, os aspectos individuais cuja existência decidiu revelar ao público. Pelo menos é assim que trabalham os psicólogos. O aproveitamento do relato de histórias de vida na produção de biografias é vantajoso ao sociólogo no sentido de realçar as relações do indivíduo com grupos, servindo, inclusive para o esclarecimento de momentos históricos mais gerais da sociedade.

V – Observações Finais

Uma explicação que se faz importante diz respeito ao sentido dado aos conceitos de “meios populares”, “classes populares”, “classes dominadas”, “desfavorecidos”, “desprivilegiados” ou “menos privilegiados”. Faço uso da definição do Secretário Geral do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, Alexandre do Nascimento (2003): grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, discriminação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como o direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultural e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas, ainda enfrenta o que nos parece um fato decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: o racismo e a discriminação racial. Em “Os Novos Bacharéis”, Yvonne Maggie (2000) apresenta uma caracterização social mais precisa dos alunos participantes do PVNC: a maioria é composta por meninas negras na faixa dos 17 aos 25 anos; solteiros/as; trabalhadores/as, recebendo de 2 a 4 salários mínimos; ex-estudantes de escolas públicas profissionalizantes (e um bom número do turno da noite); os pais têm escolaridade um pouco mais elevada que as mães. Entre os meus informantes, ninguém da família havia cursado o ensino superior antes deles. Gostaria de esclarecer, também, que em todo o texto, “escola” “nível superior”, “universidade”, “terceiro nível de ensino”, “educação superior”, “ensino superior”... são usados como sinônimos. Quando me refiro ao sistema público, este é devidamente indicado. Outros conceitos que mereciam ser esclarecidos aqui são os de “*status*”, “igualdade” e “mobilidade”, mas deixo para as análises dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 1

Plano Teórico-Metodológico: Estrutura e Mudança

I - Dualismo Analítico: Estrutura e Agência nos Sistemas Nacionais de Educação

No Capítulo 2, os dados referentes à retração e à expansão das oportunidades de conclusão do ensino médio e de acesso ao nível superior no Brasil são sistematizados e analisados à luz do esquema teórico-metodológico da socióloga britânica Margaret S. Archer. Archer ocupa-se do que concebe, em suas várias versões, como o dilema central da teoria social: a rivalidade entre “indivíduo e sociedade”, “agência e estrutura”, “subjetivismo e objetivismo”, “voluntarismo e determinismo”, ou ainda, “sociologia micro e sociologia macroscópica”. Para ela, é impossível fazer sociologia sem lidar com esse problema e sem tomar decisões metodológicas sobre estas vertentes. Em 1995, ao publicar *REALIST SOCIAL THEORY: THE MORPHOGENETIC APPROACH*, afirmou, insistentemente, que os sociólogos, antes de desenvolverem qualquer investigação, precisariam definir não apenas o que a sociedade é, mas também, como começar a explicá-la. Os trabalhos de teóricos exclusivamente individualistas ou coletivistas ilustrariam bem, para ela, o papel regulador da ontologia sobre a metodologia. Mas, como escolher com convicção por um lado ou por outro? O problema da estrutura e da agência não seria mais que um problema acadêmico, um problema de todo ser humano? Em nossa experiência diária não sentiríamos liberdade, capacidade de moldar nosso próprio futuro, ao mesmo tempo em que sofreríamos coerções sociais? As liberdades sentidas não seriam manipuladas socialmente?

De filiação weberiana, Archer afirma que nós somos simultaneamente livres e constrangidos, na medida em que nosso modo de ser, pensar e agir é efeito do meio social em que vivemos e de nossos esforços para transformá-lo. A sociedade não existiria como uma entidade separada das ações individuais, não teria uma forma imutável, e, muito menos, um estado perfeito. As ações humanas e suas conseqüências teriam o poder de provocar mudanças. Há dez anos, sua proposta é a de oferecer um tipo de solução ao dilema apresentado, onde as diferentes partes - estrutura e agência - se referem a elementos diferentes em termos de propriedades e poder. É o que chama de dualismo analítico ou teoria social realista. Se há uma microsociologia, concentrada nos aspectos mais imediatos das interações sociais na vida cotidiana, e uma macrosociologia, preocupada com características gerais e de grande escala (organizações, instituições...), estes níveis não representariam unidades empíricas antagônicas, mas “entrelaces” analíticos. “Micro” e “macro” seriam termos relacionais, uma vez que um dado

estrato, nível ou “parte” da sociedade pode ser micro em relação à outra e macro em relação a uma terceira. O que justificaria a diferença, e, conseqüentemente, o uso dos termos micro e macro para caracterizar a relação entre elas, seria a existência de propriedades emergentes, pertencendo à segunda “parte”. Esta reagiria à primeira, com poderes causais irredutíveis aos desejos de seus componentes individuais. É importante ressaltar que a autora parte, neste ponto, do princípio de que a mera soma de atributos individuais não constitui propriedades grupais. Certas propriedades do grupo nem poderiam ser atributos pessoais! Do conceito de propriedades emergentes, três observações são feitas: 1) as propriedades e o poder de uma “parte” seriam anteriores aos de outra precisamente porque a segunda emergiria da primeira; 2) ocorrendo a emergência de poderes e propriedades, estes definiriam e distinguiriam a “parte” com relativa autonomia; por fim, 3) tais propriedades autônomas exerceriam influências causais independentes. A identificação desses poderes causais em um trabalho, por exemplo, tornaria válida sua existência.

Como ilustração, Archer argumenta que o conteúdo curricular que professores e alunos literalmente encontram nas escolas não é livremente negociado; é determinado fora da sala de aula, e mesmo, fora do sistema educacional. Da interação social se poderia apreender, portanto, o impacto de propriedades sociais externas e também a importância das micropolíticas internas para a reprodução ou transformação da sociedade. Nestes termos, o *link* crucial que deve ser feito e mantido não é entre “micro” e “macro” concebidos como “interpessoal” ou “pequeno” em contraste com o “grande” ou “impessoal”, mas entre o “social” e o “sistêmico”; entre “agência” e “estrutura”; ou entre “ação” e “meio social”. Propriedades emergentes (ou sistêmicas) seriam sempre os macro-contextos em que as pessoas agem para reproduzir ou modificar os sistemas. O ponto central dos trabalhos sociológicos deveria ser, dessa forma, o de chegar à dinâmica em que “propriedades pessoais” encaixam-se/entrelaçam-se a “propriedades de partes da sociedade”. E o esquema metodológico morfogenético seria a melhor maneira de se chegar à interação estrutura-agência no tempo e no espaço.

Os Ciclos Morfogênicos (ou Morfogenéticos)

Como já colocado aqui, para Archer, a sociedade não se reduziria aos desejos particulares, embora seja uma conseqüência não-intencional de ações individuais. Não seria, igualmente, um mecanismo com partes ou compartimentos fixos e indispensáveis, com relações pré-determinadas e estruturas homeostáticas pré-programadas. Do mesmo modo, não seria um

sistema lingüístico, com uma sintaxe pela qual componentes podem ser evocados, ou um simples sistema cibernético, que pressupõe uma estrutura particular capaz de carregar “*error-correction*”. A sociedade seria uma outra espécie de sistema – único, singular e aberto – uma vez que é repleto de pessoas, e, assim sendo, poderia sempre ser reformulado pela inovação humana. Partindo desta premissa, a morfogenética ou morfogênese se remete aos processos que tendem a re-elaborar ou transformar um dado sistema, estado ou estrutura. Contrariamente, morfoestática se refere a condutas que levam à preservação ou manutenção da forma de um sistema, organização ou estado. O esquema morfogenético é comprometido com a tarefa básica de explicar os sistemas sociais levando em consideração que sua gênese se encontra na agência humana, ao mesmo tempo em que os indivíduos sofrem coerções estruturais. Embora a autora afirme que a realidade social seja organizada a partir da agência, esta afirmação não sugere que a sociedade possa ser tomada como uma questão de contingência. A estrutura social seria contingente na medida em que comporta especificidades históricas. Mas, enquanto propriedades emergentes, seguindo de forma relativamente constante, criariam estruturas, que exercerão efeitos causais nas ações subseqüentes. Ou seja, a estrutura necessariamente “pré-datária” a ação que a transforma. E, a elaboração estrutural essencialmente “pós-datária” estas ações. No entanto, a tarefa da teoria social não poderia ser restrita à identificação de estruturas como propriedades emergentes. Seria preciso oferecer uma história da emergência contando o por quê dos fatos serem o que são, a partir da interação humana. A agência não criaria a estrutura, mas somente a reproduz ou transforma em cada geração. Archer faz quatro proposições básicas, definindo a dinâmica “emergência-interação-resultado” ou “condicionamento social-interação-elaboração”: 1) as estruturas sociais comportam relações internas e necessárias; 2) influências causais são exercidas pela(s) estrutura(s) social(is) em interação social; 3) há relações causais entre grupos e indivíduos no nível da interação social; 4) a interação social elabora, sobre a composição da estrutura, a modificação de relações internas e necessárias, introduzindo novas, onde a morfogenética é concebida.

A aplicação prática da análise morfogenética às estruturas consistiria, portanto, em recortar a projeção das três fases em intervalos determinados do problema em mãos. Alternativamente, quando fosse aplicada a morfoestática, a interação social estaria reproduzindo relações internas e necessárias existentes. Em resumo, nem a história da emergência, nem a identificação de estruturas, nem seu papel em moldar a agência podem ser investigados separando as “partes” das “pessoas”. Em 1979, com SOCIAL ORIGINS OF EDUCATION, ao investigar a formação dos sistemas

de educação de alguns países europeus (Rússia, França, Inglaterra e Dinamarca), Archer não aceita a existência de uma consciência orgânica ditando os rumos da educação, ao mesmo tempo em que segue uma abordagem tão macroprocessual como a de Durkheim, além de criticar ferozmente as perspectivas do interacionismo simbólico e da etnometodologia. Em sua tese, os sistemas de educação se desenvolvem e se transformam como consequência das ações de agentes que disputam a definição do “campo educacional” em relação com a definição dos próprios Estados-Nação. Ela afirma que qualquer sistema de educação tem uma estrutura não no sentido estruturalista, mas como uma construção histórica, com momentos intercalados de ação e estrutura. Deste modo, formas presentes do sistema seriam condicionantes das possibilidades futuras, mas só compreendidas como resultado de interações passadas. Para G. Silva (2002), as formas educacionais de Archer seriam produto de disputas de poder que, por sua vez, expressariam posições de *status* previamente estabelecidas. Para entender o sistema educacional seria preciso conhecer quem ganhou e quem perdeu a luta, e como e a que custo se perdeu ou ganhou.

Com uma compreensão dinâmica dos processos de formação dos sistemas educacionais, a principal contribuição de Archer na análise das informações organizadas no próximo capítulo é o fato de sua perspectiva suscitar interpretações que não obedecem a critérios puramente técnicos (ou estatísticos) da relação “demanda por acesso ao nível superior – concluintes do ensino médio”, com destaques aos processos de mudança cultural no seio de grupos sociais menos favorecidos; de formas pelas quais estes grupos passaram a disputar a definição do campo universitário; e das políticas públicas implementadas para responder às suas reivindicações.

II - *Status* e Igualdade

Status

No Capítulo 3, a história, as práticas, as estratégias e as reivindicações do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, que defino, como um “projeto mais global de mobilidade”, ou “coletivo”, será analisado a partir do conceito de bloco de *status* de Bryan Turner, que aponta para a substituição do conceito de classe para se pensar as desigualdades sociais, devido a expansão dos direitos de cidadania nas formações democrático-liberais. Em *STATUS* (1989), este autor procura indicar formas contrastantes de estratificação social, estabelecendo uma comparação entre o que chama de “dois modelos de sociedade” – a “pura sociedade tradicional”

(ou de *status*)¹¹ e a “pura sociedade capitalista” (ou de contrato)¹². Estes modelos ou “tipos-ideais” implicariam diferenças de autoridade político-legal e de controle das forças econômicas. Henry Maine e Max Weber são evocados como os autores que trariam as melhores contribuições para a compreensão do movimento (ou passagem) da tradição ao capitalismo. Para Turner, o modelo de Weber das diferentes relações sociais, fundamentado na idéia de que as sociedades ocidentais passaram de sistemas de relações comunais fechadas para sistemas de relações associativas abertas, seguiria a descrição de mudança legal dada por Maine do *status* ao contrato. Nos termos de Maine, o desenvolvimento histórico das sociedades decorreria da natureza mutável das leis humanas e do domínio crescente do mercado e dos contratos comerciais. Enquanto nas “relações de *status*” (sociedades puramente tradicionais) o indivíduo estaria ligado à comunidade por uma vasta consciência coletiva, no “contratualismo” (sociedades puramente capitalistas) o indivíduo isolado seria integrado a outros por um laço legal unidimensional. Sendo arrancado à rede da comunidade, surgiria como titular de direitos independentes e individuais dentro da esfera pública dos contratos comerciais. Assim, numa sociedade de contrato, seria dado cada vez mais destaque aos direitos e à autonomia do indivíduo em oposição à comunidade; o individualismo como doutrina ganharia uma importância crescente sobre as perspectivas mais tradicionais da coerência religiosa da comunidade; e existiria, também, uma certa erosão da nobreza feudal e militar em favor de relações sociais mais abertas, pelas quais a mobilidade é possível.

¹¹ Numa sociedade puramente tradicional, a posição ou *status* de um homem não dependeria do que ele possui, mas do que ele fosse em termos legais ou culturais. A posição seria definida pela honra: nascimento, pertencimento a determinadas famílias, educação e instrução em certos moldes culturais e adoção de atitudes e disposições respeitadas. O *status* hereditário seria realçado por atitudes críticas contra qualquer forma de riqueza baseada na atuação pessoal, ou contra qualquer ideologia que valorizasse o trabalho duro, a poupança e a contenção como virtudes.

¹² Na pura sociedade capitalista, tal qual analisada por Marx em O CAPITAL e no MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA, a base econômica determinaria as relações políticas, culturais e jurídicas que unem os indivíduos. Estes as sentiriam como relações puramente econômicas. As personalidades individuais estariam definidas em termos da racionalidade e da exploração econômica e as pessoas lutariam para dominar e controlar os recursos econômicos. Prestígio, poder, consideração, enfim, o *status* gozado por uma pessoa seria fundamentado pela posse dos meios de produção. No puro capitalismo, o único laço entre o trabalhador e o capitalista seria o pagamento dos salários pela mão-de-obra. Não haveria lealdade ou outras formas de obrigação moral, mas simplesmente uma relação econômica de troca. E sendo uma sociedade altamente competitiva e conflituosa, somente um “contrato” poderia regular e controlar a interação entre agentes econômicos isolados, como foi a proposta de Hobbes e Locke no século XVII, com suas “teorias do contrato social”. Se a economia domina as relações culturais, legais e ideológicas da sociedade, existiria pouco espaço para a diferenciação cultural. Na medida em que o *status* não está fundamentado em critérios religiosos, jurídicos ou étnicos, indivíduos e grupos poderiam subir ou descer na “escada social”, havendo uma considerável mobilidade social entre gerações.

A posição de Maine é, segundo Turner, bem próxima a de Weber. Em *ECONOMIA E SOCIEDADE*, na análise que faz das relações sociais, Weber afirma que estas podem ser comunais (*gemeinschaft*) ou associativas (*gesellschaft*). As relações comunais (afetivas ou tradicionais) teriam por base as atitudes subjetivas dos interagentes; já as associativas, uma orientação para a ação com base num interesse ou utilidade racionalmente calculados. Em outras palavras, as relações comunais implicariam a união dos indivíduos em termos de atração afetiva e de valores tradicionalmente conservados; as associativas se fundamentariam em cálculos instrumentais de benefícios ou lucros adequados a uma sociedade dominada pelo mercado. Weber também estabelece uma diferença entre relações sociais fechadas e abertas a estranhos¹³, dando expressão a um aspecto persistente de sua investigação histórica – pesquisas relativas às condições para o isolamento social, onde indivíduos tentam preservar ou maximizar os benefícios da qualidade de membro de grupos solidários.

De acordo com Turner, tanto para Marx quanto para Weber, o capitalismo seria dominado por sistemas de comportamento associativo e racional, que em princípio, liquidariam os valores tradicionais e os sistemas religiosos. Nas sociedades capitalistas, o *status* estaria sempre e intimamente “misturado” à classe. Turner considera que todos os sistemas de estratificação social do capitalismo implicariam relações entre uma variável de *status* (formas de poder político-legal) e uma variável de classe (posse de fundos econômicos e o uso do poder econômico). Mas, como relacionar a realidade de desigualdades legais e políticas em termos de autoridade, poder e direitos, com a existência de classes econômicas baseadas em diferenças de posse ou de capacidade de mercado? Turner ressalta um número de princípios que regem seu esquema analítico.

Primeiramente não quer tratar qualquer uma das dimensões como determinante ou prioritária. Observa que o domínio da classe econômica dentro do sistema capitalista teria se limitado às suas fases iniciais de formação na Europa Ocidental. Da mesma forma, não teria havido, para ele, uma transição histórica pura ou tipicamente ideal do conjunto de sociedades de *status* ao conjunto de sociedades de contrato. Existiria no capitalismo contemporâneo, a preservação de muitas facetas da posição de *status* tradicional.

¹³ Relações Comunais Abertas – na igreja; Relações Comunais Fechadas – na aldeia; Relações Associativas Abertas – no mercado; Relações Associativas Fechadas – no partido político.

Em segundo lugar, afirma que a investigação teórica tem de ser empreendida em termos de circunstâncias sociais verdadeiramente empíricas. Em terceiro lugar, coloca que a Sociologia é sempre uma investigação histórica e comparativa das formações ou sistemas sociais. Ou seja, os sociólogos deveriam explicar os fenômenos observando suas diferenças no tempo e no espaço. É assim que trata da estratificação social na escravatura, no feudalismo e no capitalismo inicial¹⁴. Sugere, ainda, que qualquer teoria da estratificação deveria levar em consideração os problemas da justificação ideológica, da legitimidade política e do apoio cultural às desigualdades básicas do sistema¹⁵.

Por fim, estando a cultura, a política e a economia empiricamente relacionadas entre si, o autor argumenta que, para fins analíticos, a estratificação deveria ser tratada a partir de três variáveis ou dimensões relativamente autônomas: diferenças econômicas em termos de classe; diferenças político-legais em termos de relações de *status*; e formas de diferenciação cultural que distinguem os indivíduos em termos de seus estilos de vida. Com relação a esta última dimensão, numa perspectiva bem “bourdieusiana”, Turner se refere à vida como hábitos estruturados e constituídos por todo o conjunto de práticas, tendências e gostos. O *status*, enquanto estilo de vida, é conceitualizado como a totalidade das práticas culturais que realçam distinções e diferenças culturais (o vestir, o falar, a aparência, as características corporais, entre outras). O autor coloca que na prática, é difícil separar empiricamente as características político-legais do *status* da posição econômica de classe e dos estilos de vida.

Em defesa a uma “nova abordagem” da estratificação social nas sociedades contemporâneas, Turner chama atenção ao caráter mutável do capitalismo, particularmente, aos processos históricos de formação e destruição das classes. Ele nota o desaparecimento do conflito clássico entre burguesia e proletariado em decorrência do relativo declínio da classe trabalhadora urbano-industrial, da reestruturação da posse do capital no século XX, e da

¹⁴ Aponta que na escravatura, as relações legais e de classe foram fundidas para criar um sistema estratificado em que haviam possibilidades muito limitadas de mobilidade social. No feudalismo, as relações político-legais teriam sido dominantes na criação de ordens e estados sociais. Neste período, as relações econômicas de classe, estiveram subordinadas a princípios jurídicos e ritualistas de estratificação. Já no capitalismo inicial, as relações de caráter econômico tornariam-se dominantes e as diferenças de *status* esbatidas perante a supremacia do vínculo do dinheiro e do mercado.

¹⁵ Em A CULTURA DO CONTENTAMENTO, John Kenneth Galbraith (1992) nos mostra, por exemplo, como nos Estados Unidos, as pessoas e comunidades favorecidas em suas condições econômicas, sociais e políticas atribuíam virtude social e durabilidade política àquilo que elas próprias usufruem. Essa atitude, segundo Galbraith, prevaleceria mesmo diante de evidências irrefutáveis em contrário. E assim, as crenças dos privilegiados passariam a servir à causa de prolongar o contentamento. E as idéias econômicas e políticas da época seriam adaptadas.

expansão dos direitos de cidadania. As divisões sociais teriam sido substituídas por uma estrutura muito mais complexa, implicando numa luta interminável das comunidades de status e dos blocos de status pelo acesso ao bolo da segurança social.

As comunidades de *status* nada mais seriam que comunidades sociais “surgidas naturalmente” numa série de características comuns - língua, religião, vizinhança, profissão, entre outras; representariam grupos primários duradouros e bem implantados, onde o ingresso é tradicionalmente garantido pela família. Já os blocos de status, ao contrário, se caracterizariam por relações associativas, e não comunais; seriam agregados de agentes sociais politicamente organizados em consciência de si mesmos, em torno de qualquer partido ou movimento social, para defender ou incrementar interesses. Turner pretende não apenas defender o conceito de *status*, mas demonstrar que a classe econômica se tornou menos importante na experiência histórica das sociedades industriais contemporâneas.

Ora, dizer que o *status* mais que a classe é o eixo fulcral da política contemporânea não é entrar na clássica discussão entre as sociologias de Marx e de Weber? Sim! E a análise marxista tem sido atacada por uma diversidade de posições teóricas e empíricas¹⁶. Muitas das objeções à doutrina de Marx seriam encontradas nas obras de Weber¹⁷. Turner tenta conjugar estes dois autores, não abandonando o paradigma da classe. Mas, sem transformá-lo numa classificação formal, descritiva e estática dos indivíduos numa hierarquia de prestígio, o *status* é, para ele, o instrumento conceitual mais fundamental na análise do capitalismo. Contemporaneamente, as lutas por *status* estariam, ao seu ver, ligadas às reivindicações dos cidadãos para serem tratados como iguais. A partir daí, explora a ideia de política de status, uma posição mais controversa do que a simples defesa das noções de Weber sobre o *status*.

¹⁶ Em geral, as desigualdades não são exclusiva e predominantemente explicadas em termos da qualidade de membro da classe econômica, e nem a “coerência” da sociedade ou “contentamento social” são explicados em referência à presença de uma ideologia dominante ou à repressão política. A continuidade do capitalismo dependeria de características mais complexas e historicamente variáveis.

¹⁷ Weber rejeita a abordagem marxista dos problemas da proletarização e do empobrecimento, fazendo notar que o padrão de vida da classe trabalhadora alemã tinha melhorado durante a segunda metade do século XIX; aponta uma crescente fragmentação e diversidade interna desta classe, em parte como consequência da expansão da divisão técnica do trabalho; indica o aparecimento de uma nova classe - “a nova classe média” - que teria se desenvolvido atrelada ao aparecimento de novas funções de serviço e à crescente burocratização dos sistemas de produção. Weber prosseguiu com críticas em termos da relação entre política e economia, dando mais importância ao papel da política e do poder na análise da vida social do que Marx, para quem a economia era sempre determinante.

Igualdade

Em EQUALITY (1986), Turner argumenta que, em geral, os sociólogos escrevem sobre a desigualdade, e não sobre a igualdade. A evidência de disparidades extensas e persistentes seria tão difundida no capitalismo contemporâneo, que a desigualdade se constituiria numa área óbvia de pesquisa. Ao seu ver, falar sobre igualdade, ao contrário, requer justificações. Neste caso, uma das razões é que os teóricos que deram ênfase à origem e à manutenção da desigualdade assumiriam, com freqüência, uma visão nostálgica da história. Muitos autores teriam admitido que o feudalismo não tivera a experiência da pobreza degradante e das desigualdades, características das sociedades de mercado. Outros autores teriam sugerido, ainda, que uma sociedade socialista futura erradicaria as desigualdades do capitalismo pela abolição da propriedade privada e do privilégio pessoal. Turner argumenta que, infelizmente, estas visões não são convincentes. Em primeiro lugar, o feudalismo estaria fundamentado em estados legais, em direitos de imunidade e em rígidas hierarquias de *status*. Quanto ao socialismo, ele afirma que diversos Estados teriam substituído as divisões econômicas do capitalismo por poder político e privilégios econômicos associados aos grupos e aos partidos políticos.

Uma segunda razão é que o igualitarismo seria o princípio crucial dos movimentos sociais e políticos para a mudança. A existência da desigualdade social é provavelmente tão velha quanto a sociedade humana. É um tópico antigo da filosofia social o debate sobre a natureza e as causas da desigualdade. A igualdade, entretanto, seria uma questão essencialmente moderna, surgindo com as instituições que constituem a cidadania nas sociedades capitalistas. Embora estas reconheçam certas formas de diferenças naturais, elas estariam sendo forçadas politicamente a considerar a questão de uma maior igualdade social. A noção moderna de cidadão pressuporia, por exemplo, o declínio de estruturas de dominação e hierarquia, na emergência de relações horizontais entre pessoas definidas em termos universalistas. Assim, a luta por igualdade como um valor de cidadania estaria no centro do conflito político. Sob as condições da cidadania moderna, seria a desigualdade que necessitaria de justificação moral.

Por fim, uma última razão apontada por Turner ao se empreender um estudo sobre a igualdade, é que vivemos um período de recessão econômica, onde em princípio e em prática, os aspectos igualitários do capitalismo democrático do “Estado de bem-estar” estão sob ataque. Os direitos sociais estariam agora sendo tratados pela renovação do individualismo, da competição e

do *achievement* (realização) como valores dominantes e legitimadores dos desmontes do *Welfare*, da desigualdade de renda e das altas taxas de desemprego.

“Igualdade de quê?”

Como vimos, a noção de igualdade se transformou na característica mais essencial das sociedades modernas, sendo empregada tanto para lhes validar moralmente, quanto para legitimar a ação dos governos. Mas, se todos nós defendemos a igualdade em algum momento, afinal, o que de deve ser igualado? Para Amartya Sen, em *DESIGUALDADE REEXAMINADA* (2001), a “igualdade de quê?” deve ser a pergunta central de toda análise e avaliação das demandas por igualdade. Não poderíamos começar a defender ou a criticar a igualdade sem saber do que estamos falando. Para Sen (1992), diferentes exigências de igualdade refletem visões distintas quanto “coisas” que vão ser diretamente valorizadas em variados contextos. Importa, neste trabalho, mostrar que as demandas por “igualdade de algo” sirvam como estratégia para justificar desigualdades sociais permanentes.

Em concordância a Turner (1986), admito que as sociedades modernas se apóiam na noção de “igualdade de oportunidades”. Diferentemente da “igualdade ontológica”¹⁸, e embora esteja estreitamente relacionada à idéia de “igualdade de condições, renda e resultados”¹⁹, a “igualdade de oportunidades” significa que o acesso a importantes instituições sociais esteja aberto a todos, especialmente, pelo *achievement* (realização) e pelo talento. Turner (1986) observa que a idéia da “carreira aberta aos talentos” foi um importante axioma das Revoluções Francesa e Americana, de maneira que as posições administrativas do serviço público civil e militar, fossem preenchidas por pessoas de talento, pelo mérito pessoal, e não pela origem social. Também como componentes da teoria funcionalista da estratificação²⁰, “talento” e “mérito” teriam passado a

¹⁸ A “igualdade ontológica” é comum a certas tradições religiosas e morais. Tipicamente, toma a forma de uma igualdade entre as pessoas perante Deus.

¹⁹ Um programa de igualdade de resultados intenciona transformar desigualdades de partida em igualdade social na chegada. Programas sociais de discriminação positiva têm por objetivo compensar as desigualdades de condições de maneira a torná-las igualdade de oportunidades para assegurar a igualdade de resultados.

²⁰ Para os teóricos funcionalistas, em qualquer sociedade, algumas posições são funcionalmente mais importantes que outras, uma vez que contribuem significativamente para a manutenção e para a continuidade do sistema social. Dessa forma, requerem habilidades especiais em seu desempenho. Entretanto, somente um número limitado de indivíduos têm os requisitos e os talentos desejados. Para encorajar os talentosos a se submeterem a um período de treinamento (educação/qualificação), essas “posições funcionais” proporcionariam *status* social e bom remuneração. Em resumo, as sociedades estariam estratificadas em termos dos direitos e recompensas às diversas posições da divisão social do trabalho. A teoria funcionalista da estratificação é essencialmente um argumento sobre a igualdade de oportunidades porque assume um *ranking* fixo de papéis sociais onde os indivíduos, devidamente recompensados, têm de ser induzidos a ocupá-las.

fazer parte do sistema de interpretação que as sociedades modernas dão às desigualdades sociais verificadas. Turner argumenta que a combinação entre realização individual e igualdade de oportunidades, reconhecera e explicaria, para o senso comum, a continuidade das desigualdades individuais em termos de “riqueza”, “*status*”, “poder” e “estilos de vida”. É aí que as noções de cidadania²¹ igualitária seriam de particular significado: dada a continuidade de desigualdades de fato, grandes setores da população as sentiriam e apelariam para noções abstratas de cidadania universal na promoção de seus próprios interesses. Os grupos sociais que se sentissem em desvantagem, procurariam obter uma maior igualdade de condições que os compensassem das diferenças de capacidades individuais. Ou, em virtude da continuada experiência de desigualdade em termos de características particulares (idade, sexo, raça, etc.), estes grupos se organizariam para corrigir e alterar os padrões de desigualdade existentes²².

Deste modo, a base para o igualitarismo dependeria de um sistema de crenças sobre a estratificação que inclui um sentimento subjetivo de ofensa, uma sensação de que a sociedade e não o indivíduo está reivindicando/denunciando as desigualdades, uma crença no fato de que a desigualdade social em uma sociedade diferenciada é compatível com a natureza humana, e uma noção de que a obtenção da igualdade é desejável e praticável.

Com relativo sucesso, os blocos de *status* poderiam se tornar clientes do Estado, passando à administração dos governos. Por conta de pressões eleitorais e da necessidade de assegurar clientes, os governos modernos seriam forçados a dar resposta às atividades e aos interesses destes grupos de pressão, acalmando as exigências de mudança por meio de reformas das condições que produzem desigualdade²³. As exigências de mudança social e econômica variariam conforme as circunstâncias locais: os governos poderiam decidir responder imediatamente antes de eleições ou poderiam tentar reorganizar o sistema de voto; poderiam

²¹ A noção moderna de igualdade não pode ser separada da evolução da cidadania. Contudo, o conceito de cidadania precisa de uma melhor elaboração. Sigo, aqui, T. H. Marshall, que conceitua a cidadania igualitária em termos de 3 grandes dimensões: a cidadania civil, que se refere a igualdade perante a lei, liberdade pessoal, o direito de propriedade e liberdade de expressão; a cidadania política, envolvendo o desenvolvimento de direitos eleitorais e o acesso a instituições populares de controle político; e a cidadania social, que contempla a garantia de um nível básico de bem-estar econômico e social.

²² A organização política de grupos sociais sob a bandeira da igualdade (*blocos de status*), contrariaria, por vezes, a lealdade da *classe* social: relacionadas à distribuição da honra dentro de uma sociedade, são organizados como unidades políticas que não se apóiam necessariamente nos fenômenos de *classe*.

²³ Evidentemente, têm ao seu dispor muitas contra-estratégias com as quais podem contrariar a carga de exigências – confusões, fraudes, demoras...

preferir ignorar vitórias eleitorais em curto prazo no interesse de objetivos a longo prazo, etc²⁴. Mas, como simples componentes do sistema econômico mundial, os Estados teriam pouco espaço para manobras políticas, especialmente nos países periféricos em relação ao centro da economia global. Qualquer tentativa de melhorar as posições sociais poderia efetivar reações contrárias. Contra as crescentes exigências de redistribuição para compensar as desigualdades experimentadas por grupos definidos em termos de características especiais, os grupos sociais privilegiados procurariam deter ou reduzir as despesas com a segurança social em termos do padrão de salários reais; imporiam critérios mais rigorosos para a distribuição da segurança social; e estigmatizariam os respectivos beneficiários como parasitas da economia nacional.

Então, mesmo promovendo oficialmente os direitos sociais e a igualdade de oportunidades, os governos não garantiriam a igualdade de rendimentos. Estabeleceria-se, assim, uma contradição ou tensão entre a ideologia da igualdade e a experiência da desigualdade. Mais precisamente, o capitalismo representaria uma relação instável entre as forças de mercado e a estratificação como os mecanismos primários das desigualdades, e a democracia política e cidadania como as expressões mais importantes da igualdade.

Estratificação e Estilo de Vida

Se Turner, ao longo de seu estudo, preocupou-se especialmente com as tensões entre o *status* político-legal e a classe econômica, ele se refere, também, ao conjunto de desigualdades que se exprimem pelas avaliações preferenciais de comportamentos, práticas e gostos, cujas bases são dadas pela teoria do espaço social e da gênese das classes de Bourdieu. O *status* social implicaria práticas que realçam e põem a nu distinções e diferenças culturais que seriam uma característica crucial de toda a estratificação social (Turner, 1989). No capítulo quarto de O PODER SIMBÓLICO, Bourdieu (1989) propõe uma teoria do espaço social²⁵. A sociedade (ou

²⁴ Estas circunstâncias são, para Turner, motivos para investigações empíricas. O que o interessa é que nas democracias liberais, os governos estão sujeitos ao problema das pressões eleitorais que refletem tanto os interesses de *classe* como de *status*. É por isso que poderíamos nos referir à vida política moderna como uma política de *blocos de status* determinados administrativamente. Garantir a igualdade de condições ou de resultados requer intervenção política, que pode implicar numa vigilância acrescida e na subordinação das populações às regras do governo. Quase todas as tentativas para alargar os direitos sociais trazem consigo o potencial para uma regulamentação estatal mais vasta e mais eficaz. A única alternativa a este fato parece ser organizações voluntárias caritativas que procuram institucionalizar o altruísmo em organismos não lucrativos.

²⁵ Coloca, logo de início, que sua teoria implica numa série de rupturas: 1) com o objetivismo, que leva a ignorar as lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos, a própria representação do mundo social, e, sobretudo, a hierarquia no seio de cada um dos campos e entre os diferentes campos; 2) com o marxismo, que tenderia a privilegiar substâncias (grupos reais, números, membros, etc.) em detrimento de relações; 3) e com a “ilusão

mundo social, em seus termos) é apresentada sob a forma de um espaço multidimensional, composto por vários campos. Cada campo seria organizado por um conjunto de propriedades que nele atuam, e que conferem, ao/s seu/s detentor/es, força e poder. Na medida em que estas propriedades são “atuantes”²⁶, para Bourdieu, os campos poderiam ser descritos, também, como um conjunto de relações de força objetivas impostas a todos e irredutíveis às intenções e interações dos agentes.

Os agentes ou grupos de agentes seriam definidos pelas posições ocupadas nos diferentes campos, ou melhor, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles. Dessa forma, eles estariam “acantonados” no espaço social numa posição ou numa “classe” precisa de posições, não podendo ocupar duas regiões opostas. Nos campos, os agentes se distribuiriam, primeiramente, segundo o volume global do capital que possuem e, em segundo lugar, pela composição de seu capital. Ora, se a estrutura do campo é definida pela estrutura da distribuição do capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares, é certo que todo campo é também, para Bourdieu, uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de sua própria divisão.

Com base no conhecimento das posições, Bourdieu coloca que poderíamos recortar “classes” – conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes, sujeitos a condicionamentos semelhantes, e, com toda probabilidade, com atitudes, interesses, práticas e tomadas de posição semelhantes, enfim, seus “estilos de vida”. É importante ressaltar que a “classe”, segundo o autor, teria uma existência teórica; seria produto de uma classificação explicativa, e não uma “classe” no sentido de grupo mobilizado para a luta. O gosto, a propensão e a aptidão à apropriação material e/ou simbólica de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, seriam os princípios do “estilo de vida”:

“o estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados” (Bourdieu, 1983, p. 83 e 84).

intelectualista” (marxista) de considerar a “classe teórica”, construída pelo cientista, como a “classe real”, um grupo efetivamente mobilizado.

²⁶ Propriedades atuantes (princípios de construção do espaço social) são diferentes espécies de poder ou de capital que ocorrem nos diferentes campos. As espécies de capital são poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado. A cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como poder e como coisa em jogo, no campo.

Bourdieu observa que toda teoria da estratificação teria de integrar não somente a representação que os agentes têm do mundo social, mas também, a contribuição que eles dão para a construção da visão desse mundo, por meio da representação que continuamente realizam para imporem a sua visão do mundo ou a visão da sua própria posição no mundo (a visão da sua identidade social)²⁷. E, na luta pela imposição da visão legítima do mundo social os agentes deteriam um poder à proporção do seu capital; investiriam o capital simbólico adquirido em lutas anteriores e todo o poder detido sobre as taxionomias instituídas. As categorias de percepção do mundo social seriam, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em conseqüência, levariam os agentes a tomarem a sociedade tal como ela é, a aceitarem-na como natural, mais do que a se rebelarem contra ela. As relações de força objetivas tenderiam a reproduzir-se nas visões do mundo social que contribuiriam para a permanência destas mesmas relações²⁸. Em outras palavras, a delimitação objetiva das “classes” (regiões do espaço construído das posições) permitiria compreender o princípio e a eficácia das estratégias classificatórias pelas quais os agentes têm em vista conservar ou modificar este espaço. Isto quer dizer que se deve, sempre, fazer uma ciência da luta das classificações, da luta pelo poder de conhecimento, pelo monopólio da violência simbólica legítima. Assim sendo, o mundo social, por meio, sobretudo das propriedades e das suas distribuições, teria acesso, na própria objetividade, ao estatuto de “sistema simbólico”, que se organiza segundo a lógica da diferença.

Enfim, como já colocado, para Bourdieu, o espaço social e as diferenças que nele se desenham tenderiam a funcionar simbolicamente como espaço de “estilos de vida”, isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes. Segundo o autor, as distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças de fato, e mais geralmente, os níveis, ordens, graus ou quaisquer outras hierarquias simbólicas, seriam produto da incorporação das estruturas a que eles se aplicam:

“as práticas e as propriedades constituem expressão sistemática das condições de existência porque são produto do mesmo operador prático, o habitus, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é produto” (Bourdieu, 1976, p. 82).

²⁷ Sustentar que a percepção do mundo social implica um ato de construção, não implica, de modo algum, para Bourdieu, que se aceite uma teoria intelectualista do conhecimento. O essencial seria o trabalho de construção que o mundo social comporta.

²⁸ Para Bourdieu, o conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social, conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo.

A correspondência observada entre as posições sociais e os estilos de vida resultaria do fato de que as condições semelhantes produziram *habitus* - práticas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais são produto e às quais estão objetivamente adaptadas. Para Bourdieu, o mais importante das diferenças na ordem do estilo de vida e da “estilização da vida” reside nas variações da distância com o mundo – suas pressões materiais e suas urgências temporais:

“É assim que as preferências dos operários recaem, com mais frequência do que para as outras classes, em interiores asseados e limpos, fáceis de manter ou nas roupas de corte clássico, sem os riscos da moda que a necessidade econômica, em todo caso, lhes destina. Onde as classes populares, reduzidas aos bens e às virtudes de “primeira necessidade”, reivindicam a limpeza e a comodidade, as classes médias, já mais liberadas da urgência. Desejam um interior quente, íntimo, confortável ou cuidado, ou um vestuário na moda e original” (Bourdieu, 1976, p. 85).

Os gostos obedeceriam a uma espécie de lei em que a cada nível de distribuição, o que é raro, o que é um luxo inacessível ou uma fantasia absurda para os ocupantes do nível anterior ou inferior, seria banal ou comum, e se encontraria relegado à ordem do necessário, do evidente, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e, portanto, mais distintivos. De acordo com o autor, os agentes sociais seriam capazes de aumentar intencionalmente estas diferenças espontâneas do estilo de vida por meio daquilo que Weber chama de “estilização da vida”. A procura da distinção produziria “*separações destinadas a serem percebidas, (...) conhecidas e reconhecidas como diferenças legítimas, quer dizer, na maior parte dos casos, como diferenças de natureza*” (Bourdieu, 1976, p. 144).

*

Ao meu ver, o limite maior da análise de Bourdieu é o fato de não deixar espaço para tratar das estratégias coletivas ou de movimentos organizados que lutam por corrigir ou alterar os padrões de desigualdade existentes, o que Turner parece fazer bem. Os agentes de Bourdieu rebelam-se pouco contra a sociedade. Por outro lado, Turner, não tem uma teoria da socialização e não trata, como o faz Bourdieu, dos processos pelos quais as possibilidades objetivas são interiorizadas pelos indivíduos, contribuindo, imensamente, para a estabilização das sociedades. De certo, ambos podem ser usados complementarmente.

III – Ruptura, Reflexividade e Projeto

Ruptura

Em “Futuro de Classe e Causalidade do Provável”, Pierre Bourdieu (1974) afirma que as ciências humanas, quando precisam explicar a economia das práticas, ou seja, o sentido objetivo das ações, oscila, para além das divergências teóricas, entre o mecanismo e o finalismo. A força destas alternativas seria tão grande, que aqueles que pretendem reagir contra o mecanismo de certa tradição da economia sem cair no cálculo econômico ou na psicologia herdada do utilitarismo, só raramente escapariam às ingenuidades do subjetivismo com seu aparato personalista de aspirações e projetos. Inversamente, os que pretendem romper com as teorias subjetivistas, recairiam, inevitavelmente, em mecanismos quase tão ingênuos quanto o da teoria que trata os agentes econômicos como partículas indiscerníveis submetidas às leis de um equilíbrio mecânico. Ao seu ver, na grande maioria dos casos, o *habitus*²⁹ encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo das ações.

Para manifestar a originalidade de sua proposta, Bourdieu evoca a teoria weberiana das probabilidades objetivas, que teria o mérito de revelar um dos postulados fundamentais da economia das práticas – a existência de uma relação de causalidade inteligível entre as chances genéricas (existentes objetivamente em média) e as expectativas subjetivas. Assim, as disposições constitutivas do *habitus*, duravelmente inculcadas pelas condições objetivas, tenderiam a engendrar expectativas e práticas objetivamente compatíveis com as exigências destas mesmas condições. As disposições gerais tenderiam a conceber todas as práticas “razoáveis” possíveis dentro de limites regulares. Em outras palavras, assegurariam a correspondência imediata entre a probabilidade *a priori* ligada a um evento (com ou sem acompanhamento de experiências subjetivas - esperanças, temores, etc.) e a probabilidade *a posteriori*, que pode ser estabelecida a partir da experiência passada (Bourdieu, 1974, p. 86). Deste modo, a prática e, por razão ainda mais forte, a ambição consciente de apropriar-se do futuro por um cálculo racional, dependeria estreitamente das chances de conseguir tal

²⁹ Sistema de disposições socialmente constituídas – modos de ser, pensar e agir – que, enquanto *estruturas estruturadas e estruturantes*, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Em outras palavras, tende, ao mesmo tempo, a reproduzir as regularidades inscritas nas condições objetivas e estruturais que presidem seu princípio gerador, e a permitir ajustamentos e inovações às exigências postas pelas situações concretas que põem à prova sua eficácia. A mediação operada pelo *habitus* entre, de um lado, as estruturas e suas condições objetivas, e de outro, as situações conjunturais com as práticas por elas exigidas acabam com conferir à *práxis* social um espaço de liberdade que, embora restrito e mensurável (porque obedece aos limites impostos pelas condições objetivas a partir das quais se constituem e se expressam) encerra as potencialidades objetivas de inovação e transformações sociais (Miceli, 2003, p. XLI).

apropriação. A competência da escolha (por exemplo, de uma carreira profissional) tenderia a variar, quase de forma exata, em razão do poder de êxito das estratégias. É assim que Bourdieu ao analisar a situação dos subproletários na França, refere-se a *práticas sem economia nem estratégia desses homens sem futuro*. No caso em particular, o abandono fatalista à fecundidade natural, testemunharia que, aquém de certo patamar, não é possível constituir a própria disposição estratégica em referência a um futuro distante. É como se a ambição efetiva de dominar o futuro fosse, inconscientemente, proporcional ao poder efetivo para dominá-lo. Aspirações efetivas, capazes realmente de orientar as práticas, por serem dotadas de uma probabilidade razoável de serem conseguidas, nada teriam em comum com as aspirações sonhadas. Ao contrário, a prática efetiva, enquanto disposição adquirida dentro de certas condições sociais, é ela própria referência às condições sociais de realização.

Com relação aos investimentos (práticas/estratégias) escolares, no artigo “A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, as colocações de Bourdieu (1966) são bem claras. Na seção “A Escolha do Destino” o autor argumenta que a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte, permanecendo iguais todos os outros fatores, quanto mais fracas são para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema. Os efeitos dessa causalidade do provável seriam observados para além das práticas – nas representações subjetivas do futuro e na expressão declarada das esperanças. Até mesmo em um nível elevado do *curriculum*, e a despeito dos efeitos da superseleção, Bourdieu observa que os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares, e tanto mais limitados em seus projetos de carreira, quanto mais fracas são as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte. O destino seria continuamente lembrado pela 1) experiência direta, 2) pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais das crianças de seu meio e 3) pelas apreciações dos professores, que, ao desempenharem o papel de conselheiros, levariam em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos. Assim, os objetivos das famílias e também as atitudes das crianças diante de escolhas escolares, reproduziriam a estratificação social. Se pais e filhos se orientam sempre em referência às forças que os determinam, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social, e mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola, condicionariam as atitudes frente à escola e a ascensão pela escola³⁰. As atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos

³⁰ Ora, se faria necessário, então, descrever a lógica do processo de interiorização pelo qual as oportunidades objetivas se transformam em esperanças ou desesperanças subjetivas. É o que Bourdieu faz em uma série de

estudos seriam, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos da posição social. De maneira geral, existiria uma concordância plena não só de atitudes, mas da vontade/da aspiração das famílias e das orientações tomadas (Bourdieu, 1966, p. 47).

Bourdieu conclui a partir destas premissas, que o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir, para os menos favorecidos, enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas. Com o todo exposto, poderíamos admitir que a competência econômica (“à la Weber”) não é uma aptidão universal e uniformemente distribuída. A “arte” de avaliar e perceber as chances, de antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até de lançar o possível contra o provável por um risco calculado, seriam disposições adquiridas sob certas condições sociais. É importante observar que disposições em relação ao futuro dependeriam, para o autor, do futuro objetivo do patrimônio familiar, isto é, da posição atual e potencial do agente ou de sua família na estrutura da distribuição do capital (econômico, cultural e social), entendido como poder sobre os instrumentos de produção e reprodução. Para Bourdieu, ter poder é possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens ou serviços formalmente disponíveis a todos.

O poder daria monopólio de certos possíveis inscritos no futuro de todo agente. Estes se orientariam tanto mais para as aplicações de risco, quanto maior for seu capital. As estratégias de reprodução social dependeriam não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo e, secundariamente, do sentido da trajetória da sociedade que os engloba. Além disso, os membros de uma mesma classe poderiam ter disposições frente ao futuro radicalmente diferentes, segundo façam parte de uma fração em ascensão ou declínio. Mas, se é verdade que as classes “investem” em escolarização quanto maior for o patrimônio (capital econômico, cultural...) a ser reproduzido, também é verdade, para o autor, que as classes menos privilegiadas tenham força, para extrair de si mesmos, os meios econômicos e culturais indispensáveis à escolarização (e ascensão). Certos de que não devem sua posição a nada além de seus méritos, em geral, são convencidos de que só devem contar consigo próprios para obter a “salvação”. A preocupação em concentrar esforços levaria os membros das classes menos favorecidas a romper laços, até familiares, que se opõem à ascensão individual: *não há tempo, nem meios, nem tampouco gosto para manter relações com os outros membros da família que não souberam se virar* (Bourdieu, 1974, p. 106). Dessa forma, a “decolagem” (ou o que eu chamo de “ação

trabalhos. Outros autores, igualmente, o fazem: Paul Willis (1971), Silke Weber (1976), Alice Beatriz da Silva Gordo Lang (1984), Jerusa Vieira Gomes (1996), entre vários.

transformadora”) pressuporia sempre uma forma de RUPTURA. Como “herdeiros” do pensamento de Bourdieu, quase todos os autores que tratam do sucesso escolar de indivíduos de meios desfavorecidos, evocam a “ruptura” como explicação para trajetórias que desafiam as previsões acerca das reais possibilidades de certos jovens chegarem onde chegaram. Do “trânsfuga” se exigiria uma derrubada da escala dos valores, *uma conversão de toda atitude* (Bourdieu, 1974, p. 106). É o caso do trabalho de Jean Pierre Terrail (1990), *DESTINS OUVRIERS. LA FIN D’UNE CLASSE?*³¹, e do de Jean-Paul Laurens (1992), *1 sur 500. La reussite scolaire en milieu populaire*³². No Brasil, podem ser evocados os trabalhos de Jaílson de Souza e Silva³³ (1999) e os outros tantos produzidos pelo GT de Sociologia da Educação da ANPEd, como o de Écio Portes³⁴ (2001). Ao meu ver, essa *ruptura* pode se dar a partir de outros dois conceitos: o de REFLEXIVIDADE em Giddens e o de PROJETO em Jean Paul Sartre.

³¹ A partir de 23 relatos biográficos de filhos de operários, Terrail mostra que uma escolaridade prolongada produz um efeito de descontinuidade desses sujeitos e que o sucesso escolar implicou em penetrar num universo hostil, no qual a diferença não podia ser vivida como justaposição, mas como oposição, antagonismo e repressão das palavras e das práticas familiares.

³² Os sujeitos de sua pesquisa são filhos de operários matriculados ou que passaram por uma das treze escolas de engenharia de Toulouse. O objetivo de seu trabalho foi o de colocar em evidência o comportamento estratégico dos atores; de observar como eles utilizaram a margem de ação que lhes deixou a indeterminação social; de mostrar que o sucesso escolar e social de qualquer filho de operário não é uma história de dons ou disposições naturais ou de acasos e circunstâncias, mas um processo histórico, familiar e social. Laurens combina uma pesquisa quantitativa efetuada através de questionários e uma pesquisa qualitativa, a partir da reconstrução biográfica de 31 casos.

³³ Em *POR QUE UNS E NÃO OUTROS?* Jaílson teve por objetivo fundamental estudar trajetórias escolares bem-sucedidas realizadas por moradores das comunidades da Maré, um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro. O autor mapeou, registrou e interpretou as condições que permitiram a alguns jovens locais, com características muito próximas a dos outros ali residentes, construir uma trajetória tão diferenciada no plano escolar. O que se mostrou de grande importância em seu trabalho foi que as caminhadas bem-sucedidas revelavam graus maiores de ruptura com o mundo da favela, e, graus maiores de identidade entre as práticas e representações afirmadas pelo agente e/ou seu grupo familiar com aquelas que se fazem hegemônicas no cotidiano da unidade escolar.

³⁴ Em *TRAJETÓRIAS ESCOLARES E VIDA ACADÊMICA DO ESTUDANTE POBRE DA UFMG* Écio Portes, ao investigar trajetórias e vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do Vestibular, a cursos altamente seletivos da Universidade Federal de Minas Gerais (Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina), conclui que os alunos demonstraram ter introjetado, no decorrer da trajetória escolar, um conjunto de disposições – dedicação, atenção ao trabalho escolar, “gosto” pela escola, obediência, solidariedade, segurança e autodeterminação - presentes na construção de um *habitus* favorecedor de uma permanência prolongada no interior do sistema escolar, que “dispensa” pouco a pouco a presença da família naquilo que diz respeito à escola. Seu trabalho, contudo, distingue-se da maioria. Ao recorrer às condições históricas que foram, lentamente, possibilitando que estudantes mais pobres freqüentassem o ensino superior, tendo como ponto de partida as academias jurídicas de Olinda (na cidade do Recife) e São Paulo em fins do século XIX, Portes nos dá indícios da importância de todo um aparato institucional de apoio à permanência do estudante no sistema escolar.

Reflexividade e Projeto

Em MODERNIDADE E IDENTIDADE (1991), Anthony Giddens tem como preocupação central o fato de as instituições modernas diferirem de todas as ordens sociais precedentes. O autor sugere que a modernidade deva ser entendida no nível das instituições, ainda que as transmutações introduzidas pela modernidade, as inter-relacionem de forma direta, com o modo de vida individual/pessoal - o *self* (“eu”). Em resumo, sua preocupação consiste em apontar a REFLEXIVIDADE como pertencente à história da modernidade, o que é, de acordo com o autor, uma *forma distinta do monitoramento reflexivo mais geral da ação* (p. 75). Giddens aponta que o indivíduo, em certo sentido, não existia nas culturas tradicionais. Com o surgimento das sociedades modernas, e mais precisamente, com a divisão do trabalho, que veio à tona a idéia de que cada pessoa tem um caráter único e potencialidades sociais que podem ou não se realizar. Segundo o autor, no mundo contemporâneo, os sujeitos teriam o poder de planejar e idealizar a construção de uma outra vida, tanto no nível pessoal quanto no profissional, procurando romper REFLEXIVAMENTE com os percursos sociais já vivenciados: *somos não o que somos, mas o que fazemos de nós mesmos* (p. 74). A performance dos indivíduos, constituída REFLEXIVAMENTE, definiria a compreensão e utilização dos recursos estruturais sem necessariamente envolver o preenchimento de papéis sociais e o cumprimento de expectativas, objetivos, proibições e comportamentos prescritos pelos sistemas sociais ao “pé-da-letra” (Custódio, 2001): “disposições duráveis” não deixariam de estar presentes na (re)configuração de projetos e aspirações de uma pessoa.

Como uma das fontes da dinâmica da modernidade, a reflexividade, nada mais seria do que a capacidade das pessoas monitorarem suas atitudes e relações sociais, voltando-se sobre seus resultados e repensando-os tácita ou discursivamente. Diante de qualquer nova informação a respeito da vida social, os pensamentos e as ações estariam constantemente colocados à prova, o que levaria os indivíduos a modificarem seus conhecimentos e perspectivas sobre o mundo e sobre sua própria personalidade. Assim, a reflexividade possibilitaria a existência de um *self* formado e explorado pelo processo, em si mesmo reflexivo, de interdependências entre mudanças pessoais e sociais. Os sujeitos seriam impelidos a descobrir suas preferências quanto aos conteúdos do planejamento da vida - decisões de como agir e sobre quem ser e de identificação social, bem diferente do “*self* limitado” das sociedades tradicionais, onde as alterações estão previstas pelas trocas de *status* com a idade, com o fato de ser ou não ser estrangeiro, com o gênero ou o *status* herdado, etc. O que o indivíduo se torna, dependeria das

tarefas de reconstrução nas quais se envolve. As pessoas teriam o poder de definir ou redefinir a seqüência de suas atitudes, com o suporte da consciência prática ou discursiva³⁵, podendo fazer, a qualquer momento, algo diferente em relação ao prosseguimento de sua trajetória pessoal e social, ainda que não possam prever com certeza os desdobramentos de suas decisões.

Jean-Paul Sartre, ao desenvolver uma crítica ao materialismo histórico, em *CRÍTICA DA RAZÃO DIALÉTICA* (1967) e “Método Progressivo-Regressivo” (1978), também argumenta que o homem caracteriza-se *pelo o que ele chega a fazer daquilo que se fez dele*, embora não aceite absolutamente que sejam os conflitos no interior de uma pessoa que fazem a História (e a sua história pessoal). Em Sartre, o homem tem capacidade de superar situações; de se projetar ao futuro, mesmo que essa superação esteja numa relação direta com as determinações sociais. O homem superaria perpetuamente a condição que lhe é dada; revelaria e determinaria sua situação, transcendendo-a. Superando a realidade dada em direção ao campo dos possíveis, e realizando uma possibilidade entre todas, que o indivíduo se objetivaria e contribuiria para fazer a História (e a sua história). Segundo o autor, os possíveis sociais são vividos como determinações esquemáticas do futuro individual; e o possível mais individual não é senão, a interiorização de um possível social: *as realidades se impõem ao indivíduo, mas têm que estar entremeadas por milhões de atos individuais* (*CRÍTICA DA RAZÃO DIALÉTICA*, 1967).

O PROJETO, como experiência crítica de si mesmo em um momento determinado de seu desenvolvimento, partiria da simples *práxis* vivida (do imediato), e passaria por um MOVIMENTO REGRESSIVO, onde se apreende, REFLEXIVAMENTE, a realidade passada e as condições estáticas da possibilidade de uma história, recusada, pelo movimento mesmo que a supera. Para totalizar-se, o projeto se descobriria e se faria mediatizar por um MOVIMENTO PROGRESSIVO em direção ao novo, onde se reorganiza total ou parcialmente o campo prático. Desta maneira, o projeto como superação subjetiva da objetividade em direção a uma objetividade nova, tenso entre as condições do meio e as estruturas do campo dos possíveis, representaria, em si mesmo, a unidade

³⁵ As práticas cotidianas expressam, de acordo com o autor, a capacidade dos agentes sociais prosseguirem como de costume, sem pontuar as motivações da ação. Trata-se da “consciência prática”, uma compreensão tácita para saber como dar seqüência ao transcorrer da vida cotidiana, utilizando recursos e restrições sociais sem pensar, na maior parte do tempo, nas suas motivações e fundamentos. A formulação de explicações dos motivos, projetos e estratégias de vida, exercendo uma habilidade ainda mais reflexiva e capaz de racionalizar a ação, caracterizaria a “consciência discursiva”, comumente atrelada à interrupção das práticas rotineiras. Nada impede, contudo, conforme o desenvolvimento dos acontecimentos, que o acúmulo de experiências e os caminhos de socialização e de aprendizagem transformem condutas alicerçadas através da consciência prática em condutas baseadas na consciência discursiva ou vice-versa.

em movimento, um vaivém entre a subjetividade e a objetividade, que é a própria racionalidade da *práxis* e do porvir social.

Pelo PROJETO (sartriano) ou pela REFLEXIVIDADE (de Giddens), o indivíduo poderia se apropriar de seu passado peneirando-o à luz do que antecipa como um futuro (organizado). A cada momento, ou pelo menos a intervalos regulares, o indivíduo seria levado a auto-interrogar-se em termos do que está acontecendo, começando com uma série de perguntas feitas conscientemente: “O que estou fazendo?”; “O que estou sentindo?”, “O que está acontecendo agora?”, “O que estou pensando?”, “Como posso usar este momento para mudar?”... Em MODERNIDADE E IDENTIDADE, libertar-se do passado, através de técnicas de libertar-se de hábitos emocionais opressivos, gera múltiplas oportunidades de autodesenvolvimento. O mundo fica cheio de modos potenciais de ser e agir, em termos de envolvimento experimentais que o indivíduo é capaz de iniciar. O que entraria em jogo, no caso, é a consciência do risco, como inerente às estratégias de cálculo a serem adotadas em relação ao futuro: *o indivíduo deve enfrentar novos riscos decorrentes da ruptura com os padrões estabelecidos de comportamento – inclusive o risco de que as coisas possam ficar piores do que estavam* (p. 77).

Negociar uma transição significativa na vida significaria correr riscos conscientemente imaginados para capturar novas oportunidades que as crises pessoais provocam. O crescimento pessoal dependeria de vencermos bloqueios e tensões que nos impedem de compreender a nós mesmos como realmente somos. No nível do *self*, um componente fundamental da atividade do dia-a-dia seria a ESCOLHA. A modernidade confrontaria o indivíduo com uma complexa variedade de escolhas (decisões não só sobre como agir, mas também sobre quem ser) e ao mesmo tempo, ofereceria pouca ajuda sobre as opções que devem ser selecionadas³⁶.

Deve-se chamar atenção, contudo, que falar de uma multiplicidade de escolhas não é, para Giddens, o mesmo que supor que todas as escolhas estejam abertas a todos, ou que as pessoas tomam todas as decisões sobre as opções com pleno conhecimento da gama de alternativas possíveis. A prevalência dos estilos de vida transmitida na mídia, por exemplo, poderia influenciar a escolha. No entanto, a mídia ofereceria ambientes com os quais o indivíduo pode nunca entrar em contato. Um outro fator seria o impacto existencial da natureza contextual das crenças garantidas nas condições da modernidade. A reflexividade da modernidade operaria não

³⁶ Com efeito, várias conseqüências tendem a se seguir: uma diz respeito à primazia do *estilo de vida* (um conjunto mais ou menos integrado de práticas rotinizadas que o indivíduo abraça e que são reflexivamente abertas à mudança – hábitos de vestir, comer, modos de agir, lugares preferidos para encontrar os amigos, etc.).

numa situação de certeza cada vez maior, mas numa situação de dúvida metódica. As oportunidades condicionariam as escolhas, e estas muitas vezes seriam usadas, ativamente, para reforçar a distribuição das oportunidades de vida. Em um mundo de opções, o planejamento estratégico da vida, o que Giddens chama de colonização do futuro, é o conteúdo substancial da trajetória reflexivamente organizada do *self*: *o planejamento da vida é um meio de preparar um curso de ações futuras mobilizadas em termos da biografia do eu/self* (p. 83)³⁷. Em Giddens, como em Sartre, o planejamento pressupõe, um modo específico de organizar o tempo porque a construção reflexiva do *self* depende tanto da preparação para o futuro quanto da interpretação do passado.

Os conceitos de REFLEXIVIDADE E PROJETO são, sem dúvida, interessantes ao se tentar investigar trajetórias escolares/sociais de “ruptura”. Contudo, neste trabalho, assumo que projetos individuais não se reduzem a uma organização reflexiva do *self*; se remetem, sobretudo, a EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS em grupo; a um PROJETO SOCIAL. As expectativas alimentadoras de um investimento educacional entre os estudantes desta pesquisa dependem de um processo bem mais complexo de formação de uma identidade, fruto da articulação entre a própria biografia e pretensões mais amplas de um espaço de relações distante da família.

³⁷ É o caso do trabalho de Marialice Foracchi (1976). Ela utiliza o conceito de *projeto* na análise da escolha da carreira entre estudantes da USP nos anos 70.

CAPÍTULO 2

Acesso ao Ensino Superior: Expansão e Seleção Social

I - Apresentação

Enquanto uma prática escolar desigual de “indiferença às diferenças” contribui para a reprodução do que se pode chamar de “seletividade” ou “desigualdade social”, os fins idealizados no advento da sociedade capitalista, consolidada mediante a ascensão da burguesia à condição de classe social dominante, enfatizam o papel da escola como instrumento eficaz na construção de uma sociedade aberta e como poderoso mecanismo equalizador de oportunidades e mobilidade social. Em referência a Florestan Fernandes, ao dissertar sobre a educação popular no Brasil nos anos 60, Otaíza Romanelli (1978) observa que na medida em que a consciência do papel “transformador” da educação vai atingindo as camadas menos privilegiadas, a tendência destas seria a de fazer crescer a demanda efetiva pela continuidade escolar. Esta conscientização, contudo, não se faria espontânea no meio cultural de populações menos favorecidas. Nestes setores, um outro fator teria que se fazer presente - a elasticidade da oferta, ou seja, a expansão das oportunidades de educação.

De fato, admite-se entre os autores que já trataram dos “pré-Vestibulares populares”, que estes tenham sido organizados, nos anos 90, num quadro de expansão das oportunidades de conclusão do ensino médio. Bacchetto (2003), em pesquisa aos cursinhos do município de São Paulo, afirma, por exemplo, que o ensino médio mais que dobrou suas matrículas durante a década de 1990, passando a atender uma nova parcela da população antes excluída, e que no bojo dessa situação teriam surgido os “cursinhos alternativos”. Deste ponto de vista, as demandas por acesso ao ensino superior parecem obedecer a um critério puramente técnico – a uma função da relação entre o número de egressos do nível secundário e o número de possíveis aspirantes que o sistema de educação superior está em condições de atender. Não é reconhecido o peso das “forças sociais” que se desenham no processo de expansão ou retração do sistema. Como afirma a pesquisadora argentina Adriana R. Chiroleu (1998), a problemática fica reduzida a uma mediação das variações entre a quantidade de potenciais demandantes da educação superior e as vagas que este nível de ensino pode abrigar. A hipótese levantada neste capítulo, entretanto, é a de que o incremento da demanda por educação superior nos últimos anos se justificaria não apenas pelo aumento das oportunidades de conclusão do ensino médio e de acesso ao terceiro nível, mas por um quadro sócio-histórico mais amplo.

II - O Processo de Admissão à Educação Superior no Brasil

A discussão em torno da política de admissão à educação superior se remete, freqüentemente, a uma tensão entre “quantidade” (ou democratização) e “qualidade” (ou excelência), como se não fosse possível adotar medidas para responder adequada e eficientemente a ambos. No Brasil, a passagem de uma educação superior de elite para uma universidade de massa foi/é acompanhada deste debate. Da Colônia aos anos 40 os institutos superiores receberam um número limitado de jovens que reuniam padrões comuns de formação escolar e pertencimento social. Era garantida a exclusividade deste nível de ensino a determinados setores, ao mesmo tempo em que eram preservadas a qualidade acadêmica, a meritocracia e a conveniência econômica e institucional de selecionar ou não. Nos anos seguintes, as transformações econômicas, sociais e políticas do pós-guerra promoveram uma intensa demanda por ampliação das oportunidades educativas em todos os níveis e países. Por aqui, se tratou de formar mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento econômico. Mas, para enfrentar a “desestabilização” entre oferta e uma maior demanda, foram se criando mecanismos de controle explícitos e implícitos de seleção dos “melhores”, assim como processos de diferenciação interna do sistema a partir da criação de institutos hierarquicamente ordenados, por serem “destinados” a distintas clientelas segundo o poder sócio-econômico e político. Numa terceira fase, os temas da equidade, inclusão e justiça social passam a ser central na agenda das políticas públicas, constituindo cenários desejáveis por organizações como a UNESCO num futuro próximo. Nesta seção, meu objetivo é o de mostrar que políticas mais “igualitárias” de acesso à universidade são produtos históricos, vinculados às constantes que foram se desenhando no desenvolvimento do sistema, e, sobretudo com os valores presentes em seu funcionamento.

As Primeiras Décadas do Século (XX)

Níveis mais elevados de escolaridade sempre foram, no Brasil, sinônimo de prestígio e *status*. Em 1808, o acesso à educação superior já era condicionado à aprovação em “exames preparatórios” ou “exames de madureza”³⁸ em instituições isoladas e particulares³⁹. Só mais tarde é que foi dado privilégio de acesso direto aos alunos do Colégio Pedro II (1837) e dos

³⁸ Reações e críticas a estes exames foram intensas, culminando em 1895, com a proposta de formação de “júris” em cada faculdade para verificar a “capacidade” dos candidatos.

³⁹ Somente em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro, que se teve início a uma série de instituições deste tipo.

colégios estaduais com currículo semelhante ao do Ginásio Nacional⁴⁰. Em 5 de abril de 1911, a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, com o Decreto 8.659, pôs fim à vantagem do Pedro II e equiparados, instituindo os “exames de admissão” às escolas superiores. Esses exames, que no Governo Vanceslau Brás, passaram a se chamar Vestibular, foram de acordo com alguns autores, veículo de controle do “processo de expansão/facilitação” que comprometia o valor do diploma de curso superior e a qualidade do próprio ensino⁴¹.

Nas primeiras décadas do século vinte, a maior parte da população sofria de um “mal” - o analfabetismo, e até pelo menos a década de 40, a finalidade do ensino superior foi a de desenvolver certas carreiras liberais necessárias à introdução do país numa “ordem moderna”. O debate público de construção da nação já apontava, portanto, para a educação como um mecanismo promotor de mudanças sociais e como saída para o desenvolvimento de um país forte. Tal “entusiasmo” ou “otimismo pedagógico”, contudo, se deu por disputas e conflitos entre diversos grupos – pelas elites dominantes da República Velha, pela emergente burguesia, pelos “nacionalistas-conservadores”, por movimentos culturais e da sociedade civil, por partidos políticos, e pela Igreja Católica. Cada um pretendia viabilizar, a seu modo, uma visão e um modelo educativo próprio. Mas o acesso a educação superior permaneceu rígido. Com o Decreto 17.782-A, de 13 de janeiro de 1925, João Luiz Alves e Rocha Vaz desenvolveram uma nova estrutura e organização do ensino secundário e superior⁴². Mas, na medida em que introduziram um limite numérico para a admissão às escolas superiores, estes reformadores teriam acentuado o caráter seletivo/discriminativo do exame Vestibular. O objetivo foi o de evitar o congestionamento de alguns cursos e de favorecer o direcionamento dos estudantes para outros menos procurados⁴³.

⁴⁰ Definido por Benjamin Constant, com o Decreto 981, de 8 de novembro de 1890.

⁴¹ Para Vianna (1986), a filosofia do “exame de admissão” é bem próxima da que seria estabelecida para o acesso à universidade a partir dos anos 60. A ênfase teria sido dada na necessidade de formar um juízo conjunto sobre a formação intelectual do candidato e, simultaneamente, determinar sua capacidade para o estudo no nível superior.

⁴² Embora houvesse pouco interesse do governo central pelo tema educacional e baixa demanda dos estratos inferiores, a década de 20 pode ser caracterizada como de muitas transformações no sistema, imputando discurso técnico ao problema, e prenunciando as reformas nacionais dos anos 30.

⁴³ Antecipando a medida adotada em 1968 com a introdução dos “Vestibulares classificatórios”. Vianna (1986) afirma que a Reforma Rocha Vaz veio completar a trajetória de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior, intensificado desde fins do Império, e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. O “movimento contenedor” teria se iniciado pela introdução dos exames Vestibulares (exames de admissão) em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário em 1915; e burilado pela limitação de vagas e introdução do critério classificatório em 1925.

Na década de 30 não foi diferente. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e com a Reforma Francisco Campos (1931), pela primeira vez se atingiu todo o território nacional. No que concerne ao ensino superior, foi instituído, com o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, as organizando administrativamente. Com relação ao ensino secundário, a Reforma admitiu que a finalidade deste nível de ensino não era a de preparar candidatos ao ensino superior, mas de formar intelectual, moral e profissionalmente a juventude para todos os grandes setores da atividade nacional, “construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que a habilitasse a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras” (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931). Foi assim que a Reforma Francisco Campos equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Pedro II, mediante inspeção federal, e deu a mesma oportunidade às escolas particulares. Também passou a dividir o curso em duas partes - a primeira de 5 anos, comum e fundamental, e a segunda, de 2 anos, dividida em 3 seções, especializando os alunos à candidatura nos cursos superiores. Estas se constituíam de matérias agrupadas de acordo com a orientação profissional desejada pelo estudante. O caráter enciclopédico dos currículos, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido quanto ao número de provas e exames, fez com que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema, tornando a educação média uma educação para os membros das classes mais privilegiadas. Cabe ressaltar, ainda, que a Reforma Francisco Campos não admitiu a flexibilização entre ensino secundário e os demais ramos de ensino médio. Os cursos profissionais foram organizados sem nenhuma articulação com o ensino secundário e, portanto, não davam acesso ao ensino superior.

Para Romannelli (1978), as reformas do ensino empreendidas nas décadas de 20 e 30 refletiram a “confusão” e a “instabilidade doutrinária” que se seguiram com a reunião, em 1924 no Rio de Janeiro, de um grupo de educadores persuadidos por idéias renovadoras então vigentes nos Estados Unidos e na Europa - as idéias da Escola Nova. O desejo desse grupo era o de criar a Associação Brasileira de Educação (ABE). Com a ABE não se pretendia desenvolver um órgão de classe, mas uma organização para a sensibilização do poder público em torno da educação como um dos problemas mais cruciais da nação. A ABE conseguiu estabelecer amplo debate entre “reformadores”, “educadores”, “políticos” e “católicos”. Os reformadores entendiam que o ensino deveria ser, público, gratuito e leigo, a fim de evitar que a escola fosse um privilégio das elites e um instrumento de propaganda de doutrina religiosa. O Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova, publicado em 1932, veio a definir e a precisar a ideologia dos reformadores. O documento propôs que o ensino primário fosse articulado ao secundário. Posteriormente a uma base comum de 3 anos (fundamental), os estudantes deveriam seguir ou numa seção complementar de “estudos intelectuais” (humanidades, ciências físicas, químicas, biológicas e matemáticas), ou numa seção “manual” (subdivida em “extração de matérias” - escolas industriais e profissionais - e “distribuição de produtos elaborados” - escolas de transportes, de comunicações e de comércio. O ensino superior deveria organizar-se segundo cursos que formassem para as carreiras liberais e/ou para as profissões técnicas.

As Constituições de 34 e 37 fizeram concessões aos católicos e aos Pioneiros. A de 34 adotou o ensino religioso facultativo e assegurou a educação como um “direito de todos” e o dever dos poderes públicos proporcioná-la gratuitamente. A de 37, apesar de ter tratado o ensino mais restritivamente e proclamado a liberdade para iniciativas individuais ou de associações ou pessoas coletivas particulares, continuou fixando que a União deveria determinar as bases e os quadros da educação nacional, traçando suas diretrizes e mantendo sua gratuidade e obrigatoriedade. Na Constituição de 34, se estabeleceu, igualmente, a limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e à seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por “processos objetivos apropriados à finalidade do curso”. A Constituição não se referiu a um plano de expansão das escolas, mas sim a um plano de limitação de matrículas, prova de que, por parte do Governo, se cuidou de conter a expansão do ensino em limites estreitos. No artigo 129 ficou redigido que o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, era em matéria de educação, o primeiro dever do Estado; que o Estado deveria dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Enfim, oficializando o ensino profissional como ensino destinado aos pobres, o Estado cometeu um ato lesivo aos princípios democráticos, orientando a demanda social da educação e instituindo oficialmente a discriminação social através da escola (Romannelli, 1978).

No Estado Novo, a Constituição de 37 deixou de proclamar a educação como um dever “exclusivo” do Estado, e a legislação educacional sofreu grandes modificações com a Reforma Capanema (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942), que alterou a filosofia e a estrutura do ensino médio. Este passou a ter como finalidade a preparação intelectual geral que pudesse servir de “base a estudos mais elevados de formação especial” (Art. 1º, item 3), ou seja, a preparação

para o ingresso no ensino superior. Gustavo Capanema estruturou o ensino secundário em dois ciclos, após um ginásio de quatro anos, o segundo era formado por dois cursos paralelos: “clássico” e “científico”. A nova orientação do ensino direcionava os estudos ou para a área de filosofia e letras (clássico) ou para o maior aprofundamento das ciências (científico). Ao definir ligações do ensino secundário com outras modalidades de ensino, a Reforma de 1942 estabeleceu que os estudantes que concluíssem um desses cursos, mediante a prestação de “exames de licença”, teria assegurado o direito de ingresso em qualquer curso superior. Entretanto, a presença obrigatória de professores catedráticos e de figuras de notório saber nas bancas muito provavelmente teria contribuído para elevar o nível de dificuldade dos exames, que passaram a se revestir de grande complexidade nas décadas seguintes.

O Período do Nacional-Desenvolvimentismo

O discurso começa a mudar no período que vai de 1945 a 1964, também chamado de “nacional-desenvolvimentismo”⁴⁴. Neste momento se fortalecem os valores de “justiça social”, de construção de uma sociedade democrática, de desenvolvimento industrial e de planejamento estatal. Com rápidos progressos tecnológicos e crescimento econômico acelerado, passou a primeiro plano o problema das necessidades de mão-de-obra qualificada. Em diversos países, inúmeros esforços e investimentos foram feitos na produção de pesquisas inovadoras e relevantes para a implementação de políticas públicas. A busca pelo investimento estrangeiro por um lado, e a racionalização da administração pública, por outro, foram vistos, no Brasil, como as melhores formas de realização das metas de desenvolvimento e democratização (G. Silva, 2002). Quanto à política de implementação de mão-de-obra especializada, esta foi, por excelência, a organização do ensino técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola), que passou a conter 2 ciclos – um fundamental (de 4 anos) e um técnico (de 3 a 4 anos), e o incentivo às indústrias na qualificação de seu pessoal, desdobrando-se com a criação do SENAI. A população que começou a procurar as escolas de aprendizagem desta instituição era aquela que tinha urgência de se preparar para o exercício de um ofício, desafogando, certamente, a demanda pelo sistema oficial. Mas de fato, nos anos 50 o acesso foi mais facilitado. A Lei nº 1.821, de 12 de março de

⁴⁴ Pode-se dizer que este momento também representou uma retomada do projeto dos Pioneiros. Em 1948, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, através da comissão criada com o fim de estudar e reformar a educação nacional dá entrada em um projeto na Câmara Federal, votado apenas 13 anos depois – a Lei 4.024, caracterizando um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno da educação. Nesta luta, foi justamente contra os dispositivos que favoreciam a educação privada, que insurgiu um movimento logo constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, liderado por educadores da velha geração dos Pioneiros, em conjunto a profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Entre eles estavam Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Fernando Henrique Cardoso e Anísio Teixeira.

1953, no Governo constitucional de Getúlio Vargas, contribuiu indiretamente para aumentar o contingente de aspirantes ao ensino de 3º grau, estabelecendo a equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Ainda no Governo Vargas, essa Lei foi regulamentada pelo Decreto 34.330, de 21 de outubro de 1953, que permitiu a matrícula na primeira série do curso clássico ou científico de estudantes oriundos dos cursos comercial básico, industrial básico, de maestria agrícola, normal regional ou de nível correspondente, de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas, e de seminários (Romanelli, 1978). Esses cursos, que tinham um objetivo profissionalizante, perderam seu caráter de terminalidade, e seus concluintes passaram a ingressar em um novo ciclo que fatalmente conduziria à procura de um curso superior, seja por razões de *status*, seja visando a uma nova profissionalização.

Em 1952 surgiram as primeiras inquietações sobre as práticas de seleção dos concursos Vestibulares realizados por faculdades, escolas e cursos. Algumas mudanças começaram a se operar: a Escola Paulista de Medicina, a partir de uma proposta do Professor Walter Leser em 1953, introduziu nos seus Vestibulares um “teste de inteligência”, rompendo com o clássico esquema de provas escritas e orais com ponto sorteado; em 1954 foram adotadas provas objetivas, em substituição ao esquema tradicional. Neste mesmo ano foram acrescentadas provas de disciplinas da escola secundária diferentes das provas de Física, Química e Biologia. Foi o início de um processo de unificação, que possibilitou em 1964, o primeiro concurso unificado, envolvendo instituições da área da Biologia em São Paulo.

Na década de 60 destaca-se a Lei 4.024⁴⁵, de 20 de dezembro de 1961, a Reforma Universitária do Estado Militar (1968), e a criação do Conselho Nacional de Educação, que aprovou um Plano Nacional de Educação em 62. As metas quantitativas deste Plano para o período 62-70 foram as seguintes: 1) Ensino Primário: matrícula até a 4ª série de 100% da população em idade escolar de 7 a 11 anos; matrícula na 5ª e 6ª séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos; 2) Ensino Médio: matrícula de 30% da população escolar de 11/12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar, de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos

⁴⁵ Com a Lei 4.024, a estrutura do ensino foi mantida. No entanto, se possibilitou a diversificação curricular na terceira série do ciclo colegial, a fim de permitir o preparo dos alunos para os cursos superiores. Por outro lado, certas conquistas já consagradas na legislação anterior foram abandonadas. A questão da obrigatoriedade escolar do ensino primário, por exemplo, foi praticamente anulada. E, surgiram polêmicas em torno da retirada de recursos públicos para privilegiar escolas da esfera privada.

nas séries do ciclo colegial; 3) Ensino Superior: expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, da metade dos que terminaram o curso colegial. Em 1970, somente a meta para o ensino superior foi alcançada.

O Plano foi revisto em 1965 e 66, passando a destinar 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subvencionar estabelecimentos particulares do terceiro grau. Capitais tradicionalmente aplicados no ensino secundário e em outros setores de atividades foram transferidos para o mercado do ensino superior (Bacchetto, 2003, p. 14). A abertura de possibilidades para que o setor privado atendesse à demanda reprimida, seguramente, aliviava o orçamento público.

O Conselho Federal de Educação também tratou dos Vestibulares. Com o Parecer 58/1962 sobre a competência para a regulamentação do exame e a sua forma de organização, foi estabelecida a “natureza classificatória” do Vestibular. A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, realizou seus primeiros exames classificatórios em 1963 e 1964. Para que não houvesse vagas ociosas, um problema desde a década de 50⁴⁶, todas as cadeiras da Faculdade de Filosofia teriam que ser preenchidas. No sistema “eliminatório”, a exigência de conhecimentos mínimos gerava ociosidade de vagas, o que era incompatível com a pressão pelo ingresso.

Ditadura Militar

Em 31 de março de 1964 o “governo revolucionário de exceção”, apoiado pelo empresariado nacional, pela Igreja e por setores médios da sociedade brasileira, tomou o poder. A intervenção foi justificada na afirmação de que o país mergulhava em um caos institucional (G. Silva, 2002). O governo militar implementou uma série de reformas em todos os níveis de ensino no pós-64: o salário-educação; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 67; um sistema nacional de ciência e tecnologia; a disciplina Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental; a Reforma do Ensino Superior em 68 e a Lei 5.692 de 11 de agosto de 71, que fixou as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus.

Entre 64 e 68, segundo dados apresentados por G. Silva (2002), o número de candidatos às escolas superiores cresceu mais que a elevação do número de vagas: 120% contra 56%. Como resultado, o número de “excedentes”, isto é, o número de classificados sem direito à matrícula,

⁴⁶ Estudantes aprovados no exame, com nota superior a cinco, aptos a se matricular, mas sem classificação adequada, ficando abaixo do número de vagas oferecidas, não conseguiam ingressar. Muitos conquistavam o direito à matrícula através de decisões judiciais.

crecera 212%. A demanda por escolaridade incrementava-se com as organizações estudantis que reivindicavam a extinção do Vestibular em congressos da UNE. Mas, o Governo Militar argumentava que não podia aumentar seus gastos com o ensino superior, já que a ênfase seria dada na educação básica. Também o acordo MEC-USAID tornou-se, neste momento, alvo principal dos estudantes que explicitavam uma opção por um projeto no qual a universidade estivesse engajada na transformação social, contrapondo-se ao projeto do governo militar, cujo objetivo era voltar o ensino superior para a formação de recursos humanos como forma de acelerar o desenvolvimento econômico do país.

O objetivo da Reforma de 68 (Lei 5.540/68) foi justamente a de aumentar a produtividade das universidades públicas, valendo-se da diminuição de custos por matrícula adicional. Para tanto, foram tomadas medidas com base no modelo universitário americano: departamentalização; matrícula por disciplina; instituição do curso básico; unificação do Vestibular por região; e fragmentação do grau acadêmico por região. Para G. Silva (2002), o aumento do número das faculdades particulares também ajudava a atender à demanda por cursos superiores sem despender dinheiro público. E, se pensarmos no ensino “ruim” das novas escolas superiores privadas que começaram a se ampliar neste período em comparação às públicas, se reintroduziu a dualidade do sistema, que oferecia uma via para os filhos dos ricos e outra para os filhos dos pobres (Bacchetto, 2003).

Quanto ao Vestibular, A Lei 5.540/68 obrigou uma avaliação em torno dos conteúdos ministrados na escola secundária e adotou uma filosofia de seleção que já vinha sendo executada em São Paulo desde 1965: o Vestibular Unificado. A unificação, contudo, não significava uma possibilidade de múltipla concorrência. As opções eram limitadas a um curso por instituição. Disposições complementares à Reforma, com o Decreto Lei 464, de 11 de fevereiro de 69, estabeleceram que as instituições de ensino superior que mantivessem diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação seriam precedidos de um ciclo comum, com o intuito de recuperar insuficiências evidenciadas pelo Vestibular na formação dos alunos; orientar para a escolha da carreira; e realizar estudos básicos para ciclos ulteriores. A proposta do “ciclo básico”, volta quase 40 anos depois, com o governo Lula.

Na década de 70, a LDB 5.692 de 71, aumentou a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, aproximando o ginásio e o primário como níveis do ensino fundamental e acabou com a dualidade de ramos de ensino do segundo grau que passou a ser “oficialmente” profissionalizante

para todos. Na medida em que o governo não tinha condições ou a prioridade de atender a procura pelo ensino superior, com o aluno adquirindo o diploma de técnico ao término do ensino secundário profissionalizante, esperava-se que este não procurasse a universidade. Mas, houve um aumento sensível do contingente de pessoas aptas a seguir nos estudos superiores, e o Vestibular passou a ser a “grande muralha” a obstruir a caminhada das camadas médias em busca dos diplomas de 3º grau.

Além disso, alguns colégios procuravam apenas cumprir formalmente a obrigação de oferecer cursos profissionalizantes a seus alunos, e em 1983, a habilitação passou a ser somente uma opção de cada escola (Bacchetto, 2003, p. 11 e 16). Cerca de 5% dos estudantes que iniciavam o processo de escolarização concluíam o ensino médio e apenas 1% atingia o nível superior. A partir desta constatação, se cogitou a possibilidade de sorteio das vagas nas universidades. Esta proposta, contudo, ficou apenas no plano das idéias. Os concursos Vestibulares que passaram a ser estruturados pelo Decreto 68.908, de 13 de julho de 1971, tornou o Vestibular rigorosamente classificatório, dentro do limite do número de vagas, excluindo-se os candidatos com resultado nulo em qualquer prova, o que já acontecia no Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas em São Paulo. O decreto procurou unificar os Vestibulares, de maneira que fosse possível saber o número exato de candidatos que, quando espalhados por diferentes exames, se sobrepunham, inflacionando os números.

Para implementar estas medidas, em 72 foi constituída a CONVESU – Comissão Nacional de Vestibular Unificado, que passou a assessorar o Ministério da Educação. Os exames passaram a se realizar nas universidades federais em data única e a organização dos concursos, por instituições públicas ou privadas pertencentes ou não às instituições escolares. Em 1973, o Parecer 113 estabeleceu um programa de avaliação da aprendizagem, definindo parâmetros para a garantia da excelência acadêmica. O MEC se posicionou favoravelmente às chamadas “provas objetivas”, com conteúdos restritos aqueles ministrados no ensino secundário, entendidas como adequadas para a “seleção das massas”. Em 1976 acrescentou-se a prova de redação, quando se constatou que vários alunos se matriculavam tendo pouca habilidade com a escrita. Mudanças nas legislações de 1976 e 1977 acarretaram a volta dos “exames habilitatórios” e a existência de vagas ociosas com a exigência de notas mínimas para a aprovação.

O Período da Descompressão Política

Se os anos 60 e 70 foram de sonhos e utopias em torno de propostas de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária; de lutas e resistências coletivas em busca do resgate de direitos de uma cidadania cassada autoritariamente, os anos 80 podem ser caracterizados como de “descompressão”, de “socialização do poder político”, de negociações, alianças, pactos e estratégias (Gohn, 2001). Tendo entrado para a história como a “década perdida”, com baixos índices de crescimento e perda de produtividade agrícola e industrial, perda de competitividade tecnológica e qualidade de vida, com o aumento dos índices de inflação, criminalidade, de desempregados e dos “sem-terra” e “sem-teto”, tivemos elevado dinamismo político, culminando com a Constituição de 88. Para Vilmar Faria (1992), nos anos 80 teriam crescido as expectativas quanto à reforma da política social a ser realizada com a consolidação da democracia no país.

A Carta Magna de 1988 atribuiu ao Estado, com o inciso II do artigo 208, o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Posteriormente, o inciso foi modificado pela Emenda Constitucional nº 14, de dezembro de 1996, substituindo a palavra “extensão” por “universalização”. No inciso V, com relação à matrícula no ensino superior, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”, ficaram condicionados à “capacidade de cada um”, o que reflete uma clara especificação da idéia liberal do “mérito”.

Em consideração às demandas por educação escolar, os anos 80 tiveram momentos muito contraditórios. Ao mesmo tempo em que setores da sociedade civil se organizaram e demandaram verbas públicas para a educação, ensino gratuito, novas legislações, novas estruturas de carreira para os professores, novas frentes de ensino e pesquisa para a universidade, novos modelos de escola para o 1º e o 2º grau, ensino noturno, educação para os deficientes físicos, educação infantil em creches e em pré-escolas para os menores de 0 a 6 anos, a sociedade brasileira assistiu à deterioração progressiva da escola pública (Gohn, 2001). A educação escolar básica teria se caracterizado pela evasão, repetência e baixa qualidade de ensino. No ensino superior, se assistiu a um crescimento das demandas dos professores e dos servidores organizados em associações e sindicatos, e um decréscimo das demandas dos estudantes. Estes não fizeram grandes movimentos sociais, limitando-se a discutirem questões internas através dos DCEs e demais entidades estudantis.

Paralelamente às demandas por educação escolar, um outro destaque foram as “demandas por leis educacionais do ensino”, relativas à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Diferentes setores da sociedade civil se fizeram presentes no Fórum Nacional de Educação, procurando construir um projeto de educação para todo o país que englobasse do berçário ao ensino superior. Também houve a reorganização dos interesses das escolas privadas civis, confessionais e comunitárias, conseguindo inscrever em lei várias de suas reivindicações (particularmente no que tocou a concessão de verbas públicas).

Em 9 de abril de 1987 foi lançado em Brasília, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), em função da elaboração de uma carta magna para o país. O lançamento foi acompanhado do Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita, seguindo a tradição dos Pioneiros, e expressava a vontade política de parcelas da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do país. O fórum foi composto inicialmente por 15 entidades⁴⁷, que em comum professavam, além, é claro, da defesa da escola pública, a posição político-partidária de oposição ao regime militar.

Na elaboração da nova LDB, a FNDEP se ampliou para 26 membros, passando a incluir várias instituições de origem popular. As entidades populares que apoiaram o movimento, como a CONAM (Confederação Nacional das Associações de Moradores), não tinham, contudo, tradição de militância cotidiana junto às massas. As principais forças sociais que se opuseram ao FNDEP foram as escolas privadas através da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, e o setor privado confessional, reunido em torno da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas e da Associação da Educação Católica. Para Glória Gohn (2001), o FNDEP apresenta uma singularidade: a busca pela preservação da atuação estatal em função dos direitos da maioria dos cidadãos. Na Assembléia Nacional Constituinte, a defesa da educação como um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer o ensino gratuito e laico foi o princípio nº 1 da FNDEP. Os percentuais das verbas públicas e seu destino, assim, como a gestão democrática dos equipamentos públicos foram outras preocupações polêmicas. A partir de outubro de 88, os embates se transferiram para a nova LDB.

⁴⁷ ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior); ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação); ANDE (Associação Nacional de Educação); ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação); SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência); CPB (Confederação dos Professores do Brasil); CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade); CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores); CUT (Central Única dos Trabalhadores); FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais); FASUBRA (Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras); OAB (Ordem dos Advogados do Brasil); SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas); UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas) e UNE (União Nacional dos Estudantes).

Na década de 80, apesar de todos os esforços empreendidos pela CONVESU, o Vestibular assumiu um caráter descentralizado e eliminatório em face de seu objetivo de estabelecer elevados critérios de elitização da universidade, inclusive com a introdução de instrumentos que privilegiavam os provenientes de estratos sócio-econômicos elevados – a redação e as questões discursivas. Em 1986, a Portaria 380/1986 definiu o Vestibular segundo o modelo em 2 fases. A fase inicial passou a ser composta de uma ou mais provas objetivas versando sobre todas as áreas do segundo grau. Para as universidades que ainda adotam este padrão, nesta primeira fase, são eliminados mais de 60% dos candidatos, solucionando problemas logísticos e de custos. Os candidatos classificados à segunda fase são submetidos a provas discursivas direcionadas às carreiras ou grupos profissionais escolhidos no ato da inscrição no Vestibular. Com base no desempenho nesta última etapa são eles finalmente classificados.

Anos 90: Globalização, Reforma do Estado e Educação no Brasil

No final do século, a queda do Muro de Berlin e o colapso do socialismo real serviram no plano político e científico, a alardear teses do “fim da história” e do fim do sentido de lutar por uma utopia socialista, afirmando como “eterno” o modo de produção capitalista. Foi proclamado, em níveis diversos, o senso comum de uma nova era e o cenário de um mundo unipolar, globalizado e reestruturado qualitativamente pela “terceira revolução industrial”. Neste quadro, os sistemas educacionais e de formação técnico-profissional passaram a assumir o papel de habilitar as nações e os indivíduos a se integrarem às economias globalizadas e aos mercados competitivos (Frigotto, 1999). O Brasil acompanhou a “onda” classificada por muitos de “neoliberal”, seja “reestruturando” ou “desmontando” o Estado. Vários países formaram comissões nacionais para diagnosticar a situação educativa, formular objetivos e metas, e propor estratégias e programas para melhorar a qualidade, a equidade, e a eficiência dos sistemas de ensino.

Os processos de reforma tiveram seu marco com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. O propósito desta reunião, convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Banco Mundial e pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais de fortalecimento do ensino básico. Como instrumento principal para levar adiante tal projeto foi

assegurada a reorientação do crédito internacional, que até o momento era destinado à infraestrutura. Outros marcos foram as Reuniões da UNESCO para Ministros da Educação em Quito (1991) e em Santiago (1993), onde se discutiu o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe; o Seminário Internacional organizado também pela UNESCO sobre Descentralização e Currículo (Santiago, 1993); e a 24ª Reunião da CEPAL para Ministros da Economia e Finanças (Santiago, 1992). Nestas reuniões, a educação, mais uma vez, ganhou centralidade nas estratégias de desenvolvimento. Argumentou-se, por um lado, que as exigências de crescimento econômico da década de 90 demandavam um maior investimento em educação, e por outro, que o crescimento sustentável requeria sociedades integradas. No caso, a educação poderia não só contribuir a este propósito, mas responder aos desafios da transformação da produção, da equidade social e da democratização política. Foi acordado que um novo tipo de gestão deveria facilitar a abertura do sistema, respondendo às demandas da sociedade; a aliança com novos atores; um vasto processo de descentralização; a qualidade do ensino; o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação; a flexibilização curricular; e programas de discriminação positiva (Casassus, 2001).

De acordo com Neves (1999), a necessidade de um novo tipo de trabalhador e de homem requerida pelo padrão corrente de desenvolvimento mundial e nacional exigiu mudanças nos papéis sociais da educação, e, conseqüentemente, na natureza e na organização dos sistemas. Nos Governos FHC, mudanças foram processadas na forma de gestão do sistema e das escolas; no conteúdo curricular; e no arcabouço normativo, uma vez que foi consolidado o *status* da educação como mola propulsora para o desenvolvimento; como base para o uso eficiente de novas tecnologias; para a adoção de novas formas de organização do trabalho; e como investimento estratégico para garantir a plena cidadania. Uma das primeiras medidas para a redefinição do arcabouço jurídico escolar no Brasil, em meio ao processo de tramitação no Congresso da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi a criação do CNE - Conselho Nacional de Educação - no primeiro ano do mandato do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, que passou a assessorar o MEC na formulação e avaliação da política nacional de educação. A LDB previa que o CNE tivesse autonomia frente ao Executivo e ampla participação da sociedade civil nas suas deliberações. O Conselho, no entanto, foi instituído como órgão do Governo, e o Executivo Central foi dotado com amplos poderes para definir e implementar as políticas do Estado para a educação. Silke Weber (2002) observa que a

atuação do Conselho é permeada de tensões e conflitos que se aguçam e enfraquecem em determinadas circunstâncias.

Em 20 de dezembro de 1996, com a Lei 9.394, foi promulgada a Nova LDB, não mais a partir do projeto de lei que vinha sendo discutido nos oito anos anteriores, mas através de uma nova versão do Projeto Darcy Ribeiro. A primeira versão deste projeto foi apresentada no Senado Federal pelos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/RJ) em 1992, durante o Governo Collor de Mello. A nova versão assimilava todas as medidas já aprovadas fragmentariamente nos dois primeiros anos do Governo e algumas reivindicações do projeto substituído que guiava a discussão no Congresso até então. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proclamou que a educação abrangeria não só os processos formativos desenvolvidos no interior das escolas, mas também, aqueles que se desenrolam no interior das famílias, no trabalho, nos movimentos sociais e manifestações culturais e nas organizações da sociedade civil. E, como fins da educação, destaca-se o preparo do educando ao exercício de sua cidadania e na qualificação para o trabalho. A Lei estabeleceu entre outros pontos, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Quanto à composição dos níveis escolares, a educação escolar passou a se compor da educação básica (compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, este último com um mínimo de 3 anos) e da educação superior. O inciso II do artigo 44, proclamou, ainda, que os cursos de graduação seriam “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos”. Assim, caiu a obrigatoriedade dos exames Vestibulares, que podem ser substituídos por quaisquer outros processos. A LDB também previu a possibilidade de transferência, mediante processos de seleção, de alunos que não possuem condições financeiras para continuar pagando por um curso superior, de concluí-lo na rede pública.

Neste contexto, e também como previsão da LDB, foi discutida a separação do ensino médio da educação profissional. Críticas foram feitas à estrutura anterior, considerando-a verdadeiro “simulacro” de uma formação técnica. Mesmo as experiências bem-sucedidas das escolas técnicas, foram vistas como não cumprindo os propósitos para os quais foram criadas. No caso, deveriam propiciar formação de alto padrão a um alunado que se dirigisse ao mundo profissional. Entretanto, estariam funcionando mais efetivamente como cursos preparatórios de qualidade para o acesso ao ensino superior, em benefício de uma população altamente

selecionada. A expectativa era de que essas escolas servissem de centros de produção de conhecimentos científico-pedagógicos sobre a elaboração e o desenvolvimento de currículos mais abertos à integração entre os conteúdos de formação geral e a parte profissional específica. Foi fortalecida a idéia de que era urgente uma educação profissional mais aderente às modernidades introduzidas no mundo do trabalho. Tal educação deveria repousar em uma base sólida de “competências cognitivas de ordem elevada”, “de hábitos mentais mais propícios à inventividade e enfrentamento de situações inesperadas”, de uma “visão mais prospectiva e assertiva dos desafios de trabalho”, e de “comportamentos sociais abertos à ação cooperativa”. Construiu-se um consenso sobre a necessidade de um tipo de formação de caráter mais geral que servisse de base às sucessivas e diversas formações especializadas das quais o futuro profissional poderia necessitar. Desta forma, a formação profissional de nível técnico foi transferida pra um curso que, embora possa ser realizado concomitantemente com o ensino médio, caracteriza-se como um “pós-médio”, na medida em que o aluno somente pode receber seu certificado de técnico após a conclusão do ensino médio. Este passou a ser considerado como etapa final da educação básica de formação geral com o propósito de aprofundar e consolidar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Entre as críticas a este modelo de formação profissional separada da formação geral está a de que ele se apóia na lógica da racionalidade econômica sem estudos mais aprofundados do mercado de trabalho. Além disso, o discurso da necessidade de extensão da oferta de educação básica e da expansão da educação profissional é interpretado como um falso discurso pela ausência de uma política de amplo espectro que atinja a massa da população. A maioria dos estudantes estaria excluída por não dispor das condições para realizar sua formação profissional, concomitante ao ensino médio (Mitrulis, 2002).

Alterações no ensino médio passaram também pela criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O ENEM teve sua primeira aplicação em 1998, com cerca de 115 mil participantes. Nos anos seguintes cresceram as inscrições, devido à adoção parcial de sua nota na avaliação dos vestibulandos de algumas faculdades e universidades. O objetivo principal do exame é o de verificar se o aluno desenvolveu “as competências fundamentais ao exercício da cidadania”. Quanto aos objetivos específicos, procura ser uma referência para o estudante nas suas escolhas futuras, seja para o ingresso no mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos, ou mesmo auxiliando os processos seletivos ao ensino superior⁴⁸. As primeiras

⁴⁸ Atualmente, o ENEM está presente nos Vestibulares de 21% das instituições de ensino superior. Até o momento, 436 dos 2.084 estabelecimentos informaram que utilizarão os resultados da avaliação como critério de seleção.

experiências de utilização do ENEM na seleção universitária ocorreram com o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS), elaborado pela Fundação CESGRANRIO em 1993, com autorização do MEC; com o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília; e com a Seleção por Etapas para Ingresso, realizada pela Universidade Federal de Ouro Preto.

É da ordem do dia o debate entre educadores e intelectuais sobre o processo de seleção sem a exclusividade do Vestibular. Alguns entendem que a avaliação no decorrer do ensino médio possui vantagens quando comparada ao Vestibular tradicional. Ela permitiria a alunos, professores e escolas, identificar e corrigir possíveis deficiências de ensino durante o aprendizado; diluiria a tensão existente em um único exame; eliminaria os cursinhos preparatórios; e permitiria a avaliação de um maior número de atributos. Entre as críticas, entende-se que a recuperação da qualidade de ensino não passa pela reforma do Vestibular. No caso, ela deveria ser consequência de políticas mais amplas, como o aumento salarial e políticas de qualificação para o corpo docente. Outros acreditam que não devem ser confundidos os objetivos de avaliação de aprendizagem do nível médio com o da verificação dos pré-requisitos estabelecidos para o curso universitário. Uma avaliação ao longo dos anos, seria, assim, um processo mais oneroso que o realizado em um único período, podendo gerar tensão durante todos os 3 anos em que seriam realizadas as provas. Para os alunos pobres, o ingresso ficaria ainda mais distante, pois eles não teriam como manter condições de competição por 3 anos. No entanto, poderiam se esforçar uma única vez, pagando um cursinho e conseguindo uma vaga numa boa universidade no sistema tradicional.

Em 9 de janeiro de 2001, o Presidente da República sancionou a Lei nº 10.172, que aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação). O Plano tem por objetivo a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. Mas, considerando a escassez de recursos financeiros, o PNE assegurou prioridade à garantia de ensino fundamental obrigatório de 8 anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, e a garantia do ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. Com relação ao Ensino Médio, o Plano observa que a Contagem da População

Aderiram formalmente ao Exame 54 instituições públicas e 382 particulares. Elas utilizam o ENEM de diferentes maneiras nos seus processos seletivos. Em algumas, contam ponto na primeira fase, e, em outras, substituem a fase inicial. Há, também, aquelas que reservam vagas para os estudantes com as melhores médias e as que substituíram seu Vestibular pelo Exame (Inep, 18/05/2004).

realizada pelo IBGE em 1997 acusava 16.580.383 habitantes entre 15 a 19 anos, e que neste nível de ensino estavam matriculados 5.933.401 estudantes. Desta maneira, embora as taxas de atendimento sejam pouco confiáveis, por diversas razões⁴⁹, se o fluxo escolar fosse regular, o ensino médio comportaria bem menos que a metade dos jovens da faixa etária. O número reduzido de matrículas no ensino médio (apenas cerca de 30,8% da população de 15 a 17 anos) é explicado, no documento, pelas baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estariam associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resultariam elevados índices de repetência e evasão. Causas externas ao sistema educacional contribuiriam, também, para que adolescentes e jovens se perdessem pelos caminhos da escolarização, agravadas por dificuldades da própria organização da escola e do processo de ensino-aprendizagem. O PNE estabeleceu como meta e como resultado do esforço que está sendo feito para elevar as taxas de conclusão da educação básica, passar de 32.544 em 1995 para 32.225 em 2010.

Quanto ao ensino superior, o Plano estabeleceu que as universidades públicas têm um importante papel, encontrando solução para os problemas atuais em todos os campos da vida e da atividade humana, e reduzindo as desigualdades. As IES, com autonomia (didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial), contariam com um conjunto diversificado de instituições que atendessem as diferentes demandas e funções, seja exercendo o ensino, a pesquisa e a extensão, seja qualificando docentes para atuarem na educação básica e superior ou formando quadros profissionais, científicos e culturais de alto nível. Como meta, o PNE estabelece, entre outros pontos, que o setor público tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total; amplie as matrículas no período noturno; ofereça educação, até o final da década, a pelo menos 30% da população na faixa dos 18 aos 24 anos; e crie políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), seguidos de outras medidas não apresentadas neste texto, como o Fundo de

⁴⁹ Em virtude das elevadas taxas de repetência no ensino fundamental, os jovens chegam ao ensino médio bem mais velhos. Há também um grande número de adultos que volta à escola vários anos depois de concluir o ensino fundamental. Para o ensino médio, a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série, 16 para a 2ª e 17 para a 3ª série. A 4ª série do ensino médio não é incluída nos cálculos, pois apresenta características diferentes das outras séries.

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENC (Exame Nacional de Cursos), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, entre outras, provocaram uma reorganização do sistema de ensino brasileiro, assim como da concepção de educação. No final do século, foram, inclusive, adotadas “políticas de ação afirmativa”, alicerçadas no debate internacional do movimento negro em proclamar que as desigualdades sociais têm uma dimensão étnico-racial.

Por políticas de ação afirmativa podemos entender o conjunto de ações e orientações do governo na proteção de minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações passariam a agir de maneira a remover as barreiras, mesmo informais ou sutis que previnam a ocorrência de discriminação. Tais políticas surgiram nos Estados Unidos a partir das leis dos direitos civis em 1964 após intensa pressão dos movimentos negros locais. Esse modelo foi norteado por um conjunto de políticas e programas denominados “affirmative action” ou “positive discrimination”. Apoiadas por importantes decisões da Suprema Corte, as ações visavam compensar as mazelas da discriminação sofrida pelos afro-americanos. As principais exigências foram: o desenvolvimento de ação afirmativa em empresas que quisessem estabelecer contrato com o governo; a proibição da adoção de requisitos para a contratação que não fossem necessários à execução das tarefas para as quais os candidatos se habilitassem; a presença de minorias e de mulheres nos altos escalões da burocracia estatal; o uso de 10% dos fundos federais de cada governo local ou estatal em obras para agenciar serviços de empresas controladas por minorias; a adoção, por parte das instituições educacionais, de programas especiais para admissão de minorias e mulheres como condição para que se habilitasse a ajuda federal; e o incentivo às ações voluntárias de emprego e educação, que passaram a se chamar “cotas”, isto é, percentuais mínimos de contratação e promoção de trabalhadores nas empresas privadas e instituições públicas, e admissão de estudantes provenientes de grupos minoritários nas universidades.

No Brasil, avanços foram conseguidos, primeiramente, no mundo do trabalho. Uma luta foi desencadeada pelos Sindicatos e Centrais Sindicais no cumprimento da Convenção 111 da OIT, que trata da discriminação no trabalho. O Brasil, mesmo sendo membro signatário da Convenção, vinha assumindo uma postura muito mais de contemplação do que de proposição (M^a V. Barbosa, s/d), mas teve de mudar sua postura em consequência da denúncia de discriminação no trabalho encaminhada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) em

novembro de 1992 à OIT, com base no relatório preparado sobre as desigualdades raciais produzido pelo IBGE e Dieese. O Brasil foi levado, após a denúncia, a dar respostas concretas contra a discriminação no trabalho. Desenvolveram-se diversas ações.

Em fevereiro de 1996, o Governo criou o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO), vinculado ao Ministério do Trabalho, com a tarefa de implementar as medidas da Convenção 111. Como iniciativa da sociedade civil foi constituído o Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR), numa articulação entre as centrais sindicais brasileiras CUT, CGT e Força Sindical em conjunto com a organização norte-americana AFL-CIO e a Organização Regional Interamericana dos Trabalhadores (ORIT)⁵⁰, além de seminários, encontros, debates e conferências pela igualdade racial. Estes eventos objetivaram o intercâmbio de sindicalistas que lutavam pela eliminação do racismo no mundo do trabalho e do estabelecimento de políticas comuns de combate à discriminação. Na área educacional, as iniciativas estiveram voltadas, em um primeiro momento, para oferecer ao conjunto dos professores, cursos de capacitação para que pudessem refletir sobre o racismo em sala de aula e construir propostas alternativas para práticas pedagógicas que possibilitassem o enfrentamento do problema e a sua superação.

No bojo das propostas, se consolidou um conjunto de reivindicações que se pode condensar na Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, ocorrida em 20 de novembro de 1995 em Brasília, reunindo militantes de todas as partes do Brasil, com o propósito de cobrar do Estado uma postura ativa no tratamento da questão racial. Foi elaborado, inclusive, um documento contendo as reivindicações do Movimento Negro. Em resposta à Marcha, o Presidente da República criou um Grupo de Trabalho Interministerial, composto por 8 membros da sociedade civil ligados ao movimento negro, 8 membros de ministérios e 2 de secretarias, para propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando a elaboração de políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da população negra, e o estímulo e apoio a iniciativas públicas e privadas.

Com a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul em setembro de 2001, as políticas públicas de ação afirmativa entraram definitivamente na agenda política. Dentre as várias iniciativas que daí decorreram, destacam-se: o estabelecimento no Ministério do Desenvolvimento Agrário, do

⁵⁰ Desta iniciativa, o resultado mais positivo foi a elaboração do Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho em 1999 (Barbosa, s/d).

programa de ação afirmativa, e posteriormente, a constituição do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNDC), com o Decreto 3.952, de 4 de outubro de 2001; a implementação de programas de ações afirmativas em outros ministérios e instâncias do Governo Federal; a ampliação, em 2002, da política de ação afirmativa no âmbito de toda a administração pública federal, a partir do Decreto 4228, que dispôs o Programa Nacional de Ações Afirmativas e a concessão de Bolsas Prêmio de Vocação para a Diplomacia a candidatos afrodescendentes. As medidas tiveram como eixo central instituir cotas para negros e mulheres nos preenchimentos de cargos nas empresas e nas burocracias públicas.

A primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma da criação dos “cursinhos pré-Vestibulares populares” (Guimarães, 2003). E, no âmbito do ensino superior, a primeira lei com o “perfil” de ações afirmativas foi aprovada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro - Lei 3.524/00, que instituiu cota para estudantes da rede estadual, seguida da Lei 3.708/00, que instituiu cota para populações negra e parda, e da Lei 4.061, que dispôs sobre a reserva de vagas para alunos portadores de deficiência. Estas leis não foram resultado de um amplo debate público. O debate teria começado depois dos “fatos consumados” (Maggie & Fry, 2002), abarcando membros do Movimento Negro brasileiro e forâneo, pastorais da Igreja Católica, jornalistas, funcionários públicos, professores, estudantes, pais de alunos, e, em particular, especialistas em educação e pesquisadores de diversas instituições. Ivete Alves do Sacramento, reitora da Universidade Estadual da Bahia, por exemplo, afirmou, no Congresso de Estudantes da UNEB realizado em Juazeiro (BA), no ano de 2001, que era favorável à adoção de 50% de cota para o acesso de afrodescendentes e estudantes de escolas públicas, completando com a observação de que era a “única negra consciente entre todos os reitores das universidades brasileiras” (*apud* Filho, 2004).

Entre os que são a favor do sistema de cotas, dois argumentos são enfaticamente levantados: 1) “as cotas desmascaram o mito da democracia racial”; 2) “as cotas denunciam a dimensão racial das desigualdades sociais brasileiras”. Neste último caso, possibilitariam a democratização do acesso a um ensino superior de qualidade e gratuito a uma população que não dispõe das condições sócio-culturais necessárias para ingressar nas universidades públicas, tampouco, condições econômicas para se manter numa instituição privada. É impressionante o número de artigos científicos, dissertações, teses e documentos de trabalho escritos por pesquisadores financiados com o dinheiro público que, ao desenvolverem investigações supostamente “neutras” no campo das relações raciais, e mesmo da Sociologia da Educação,

acabam assumindo uma posição política. Marcelo Henrique Romano Tragtenberg, professor da Universidade Federal de Santa Catarina, e membro dos Grupos de Trabalho de Etnia, Gênero e Classe da ANDES-SN e da APUFSC, chega a admitir, em artigo publicado na Revista Espaço Acadêmico, que a posição emitida em tal trabalho “está impregnada de posicionamento político e militante”. O mesmo professor esforça-se para mostrar que ações afirmativas em um país capitalista (EUA) têm menos eficiência do ponto de vista da igualdade entre negros e brancos, do que uma revolução em um país insular bloqueado internacionalmente (Cuba). Seguindo a orientação de Tragtenberg, outros pesquisadores concluem que se opor às cotas é estar ao lado da “elite racista e imperialista norte-americana de George W. Bush” (Domingues, 2003). Assim, não apoiar as políticas de discriminação positiva seria tomar uma posição de resistência ao neoliberalismo. Mas o que isso tem a ver com ciência social?

Os “contra-cotas” de orientação mais marxista argumentam que os programas de cotas para negros é uma reivindicação reformista e não revolucionária. Outros afirmam que o ingresso por cotas esvazia o princípio do “mérito”. Outros apontam a dificuldade em definir quem é negro no Brasil. Outros concluem que as cotas acentuariam o racismo. Há ainda os que acreditam que a solução para as distorções raciais na educação seria a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio da rede pública. E, por fim, existem os que crêem que a entrada de negros e estudantes de escolas públicas nas universidades públicas implicaria em perda da qualidade de ensino. Mas há contra-ataques. Com relação a este último argumento, já há alguns trabalhos tentando provar o contrário⁵¹. Também são comuns as afirmações de que o mérito não passa de um discurso ideológico; de que o Vestibular é um método duvidoso de aferição do conhecimento; e de que a proposta das cotas não é conflitante com a melhoria do ensino básico. O debate sobre os “programas de cotas” nas universidades permanece na agenda pública e “a todo vapor” com a proposta, no Governo Lula de Reforma Universitária.

Em 7 de junho de 2004, com o objetivo de firmar os princípios já defendidos na candidatura do Presidente Luís Inácio Lula, o Ministro da Educação, Tarso Genro, apresentou um conjunto de proposições reunidas no documento Reforma da Educação Superior – Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Educação Superior. No documento, a educação é concebida como um bem público; como um direito básico e universal dos cidadãos; e

⁵¹ Raphael Rodrigues Vieira Filho, em “Experiência da UNEB com Ações Afirmativas” (2003), apresenta uma série de tabelas e gráficos, além de conclusões de outros trabalhos, evidenciando que o rendimento dos alunos afrodescendentes no decorrer de seus cursos foi superior ao dos outros alunos, mesmo apresentando escores inferiores no Vestibular desta universidade.

como fator estratégico para a nação, devendo as IES formar profissionais de qualidade, produzir ciência e tecnologia, assim como cooperar no entendimento do ser humano e do meio em que vive, gerando e divulgando conhecimentos culturais, científicos e técnicos. A proposta reafirmou, igualmente, o princípio da autonomia associada a mecanismos de avaliação; propostas específicas de mudanças nos sistemas de financiamento, gestão e organização das instituições, com a introdução do novo ciclo básico e o questionamento do sistema departamental; e a preocupação com a igualdade e com a inclusão social. Quanto a esta última afirmativa, o documento prevê que a melhoria progressiva da qualidade do ensino médio público é a mais eficiente política de inclusão social no que diz respeito ao acesso à educação superior. Também são antecipados o apoio material aos estudantes com comprovado rendimento escolar, através de bolsas de trabalho; a implantação do Programa de Primeiro Emprego Acadêmico; e a ampliação dos cursos noturnos. Deseja-se, ainda, que “o acesso se concretize no curso pretendido, mais do que nos cursos ofertados aos alunos de origem menos privilegiada”.

Paralelamente à melhoria da qualidade da educação básica, o MEC se comprometeu em aprofundar a política de cotas, priorizando alunos provenientes do sistema público e, entre eles, os de minorias étnicas⁵². Nas universidades que já adotaram o sistema de cotas (como a UFBA e a UnB), o debate concentra-se em torno do percentual de vagas e do teto de renda para a reserva, além das políticas de permanência dos alunos cotistas; nas que não adotaram o sistema (como a UFRJ), as questões giram em torno do desempenho acadêmico dos possíveis cotistas e da qualidade dos cursos. Há ainda instituições como a USP, que buscaram alternativas à política de cotas, com as propostas de isenção de taxa do Vestibular, de cursinho para aluno da rede pública e criação de campus na zona leste da cidade de São Paulo. E, entre manifestações de apoio e rejeição, o governo regulamentou por Medida Provisória, no início de 2005, o ProUni - Programa Universidade para Todos, que tem por objetivo reservar vagas para alunos de baixa renda em instituições privadas de ensino superior que usufruem de incentivos fiscais, como as

⁵² Vejamos um trecho do documento que discute esta questão:

“Além do mínimo de 50% por processo seletivo para alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, é preciso que gradativamente seja aplicado o mesmo critério por Curso (por exemplo, começando em mínimo de 10%, crescendo 10% ao ano, até atingir 50%). Igualmente promover uma discussão onde possam ser abordados novos elementos, tais como um diferencial máximo entre as notas dos ingressos via cotas e os demais, evitando discrepâncias maiores e como garantia de qualidade acadêmica. Da mesma forma, tal diferencial pode ser pensado como decrescente ao longo dos anos (por exemplo, 20% nos dois primeiros anos de aplicação, 15% nos dois anos seguintes e 10% nos demais), dado que o Ensino médio público deverá gradativamente ser recuperado” (p. 12 e 13).

entidades filantrópicas, destinando 20% de suas vagas para bolsas de estudo integrais⁵³. Entre os que se posicionam contra o ProUni, se afirma que este programa só fará produzir uma “sub-classe” de diplomados ingressando no mercado; uma geração desqualificada taxada de “egressos do ProUni”. Uma outra crítica diz respeito à probabilidade de haver um “nivelamento por baixo da graduação”, ao se juntar em uma mesma sala de aula alunos saídos de escolas fracas com estudantes vindos de colégios mais fortes.

Críticas às medidas do atual governo permanecem na ordem do dia, e foram acentuadas com a publicação pelo Ministério da Educação em dezembro de 2004, do anteprojeto de lei de reforma da educação superior brasileira, como documento para discussão e debate e posterior aperfeiçoamento. Em sua página na Internet, o MEC expressa cinco razões pelas quais considera a reforma um imperativo: a necessidade de cuidar da qualidade da educação superior, garantindo o papel social e político da educação, colocando as universidades públicas como elemento de referência; a consolidação da gestão democrática e participativa, para permitir um projeto de educação de qualidade social; a preocupação com a “expansão desenfreada” das universidades privadas; o risco de “mercantilização” da educação; e a necessidade de expandir o acesso ao ensino superior, especialmente para a população de baixa renda. Para realizar estes objetivos, as propostas são de: aumentar os recursos públicos para as universidades federais; aumentar a autonomia das universidades públicas para gerir seus recursos; aumentar o controle sobre a criação e continuidade das instituições de ensino superior privadas; impedir o controle das instituições educacionais brasileiras por estrangeiros, residentes no país ou não; generalizar a política de ação afirmativa, garantindo 50% das vagas em todos os cursos e universidades públicas para estudantes de escolas públicas, além das cotas para a população de origem negra e indígena; e expandir o setor nos próximos anos.

De acordo com Cláudio de Moura Castro e Simon Schawartzman (2005), hoje o setor público atende a 30% dos alunos de nível superior do país, ou seja, cerca de um milhão de matrículas. A lei prevê que, em 2011, tal percentagem deva subir para 40%. O PNE, que o anteprojeto não revoga, fixa como meta que a educação superior deverá estar atendendo a 30% da população entre 18 e 24 anos de idade até o final da década, algo como 10 milhões de pessoas, sendo 6 milhões nesta faixa etária e 4 milhões de pessoas mais velhas. Conclui-se que o setor público, que hoje atende a cerca de um milhão de estudantes em instituições federais,

⁵³ De 112 mil vagas oferecidas em 1.135 instituições particulares, estavam sobrando, em 08/01/05, de acordo com o Jornal O Globo, 16.575, sendo a maioria reservada a negros, pardos e índios – 12.786.

estaduais e municipais, deverá passar a atender algo como 3.5 a 4 milhões, um compromisso, para eles, totalmente irrealista, já que os recursos para isto não são previstos. O sistema federal abarcaria, ainda, metade do setor público, ficando a outra metade nos sistemas estaduais. Castro e Schwartzman argumentam que o anteprojeto de lei nada diz sobre como se pretende induzir os Estados a financiar o aumento das matrículas. Além disso, o anteprojeto manteria a gratuidade do ensino público, com nenhuma proposta de mecanismo para apoiar os estudantes com poucos recursos. A única exceção seria uma adaptação da legislação sobre o primeiro emprego, que só beneficiaria estudantes em situações extremas de pobreza, que dificilmente conseguem chegar ao fim do ensino médio e, ainda menos ao ensino superior.

Entre professores e líderes do movimento estudantil é comum a defesa da universidade pública como um patrimônio social caracterizada pela produção e transmissão de experiência cultural e científica da sociedade. No caso, a universidade teria o papel de gerar e divulgar o conhecimento como resposta aos anseios da sociedade, com fins à construção de um país democrático, autônomo e soberano. É uma visão que configura a universidade como espaço formador de cidadãos conscientes, críticos e transformadores da realidade, de modo que o mercado de trabalho seria apenas um dos focos de formação dos estudantes. Mas, há críticas apontando que o atual governo trata a educação como uma mercadoria que deve ser suprida por entidades privadas, tendo como foco central a formação do aluno como um preparo para o mercado de trabalho, transformando a universidade em um ensino técnico de 3º grau. Por outro lado, para Gabriel Mário Rodrigues, presidente da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior, o anteprojeto é claramente preconceituoso em relação ao ensino privado. Seria uma “verdadeira campanha contra a iniciativa privada na área de educação” (O Estado de São Paulo, 14/01/2005). Enfim, a Reforma Universitária segue como um alvo de críticas e discussões, sem previsão de consenso, sendo apoiada e tachada, ao mesmo tempo, de “intervenção estatal na iniciativa privada” por uns e “privatista” por outros.

III - A Expansão do Ensino Médio e Superior nas Últimas Décadas

Como representação de relações que visaram/visam o planejamento da educação em relação com a definição do próprio Estado brasileiro, nesta seção apresento a recente expansão da educação secundária e superior. Em níveis nunca antes observados, cresceram as oportunidades de conclusão nestes dois níveis de ensino. As tabelas e os gráficos estão reunidos no Anexo.

O número de estudantes concluintes do ensino médio cresceu 250% em duas décadas (Gráfico 1). Hoje, há 9,1 milhões de estudantes matriculados no ensino médio regular. Em 1980, eram 2,8 milhões. Em 1980, cerca de 540 mil alunos terminaram a última etapa da educação básica, e, em 2002, foi 1,9 milhão. Diferentemente da educação superior, o aumento ocorreu praticamente todo na rede pública. Em 1980, dos concluintes do ensino médio, 44% estudaram em escolas públicas. Vinte e dois anos depois, os alunos da rede oficial passaram a representar 83%. A elevação do número de formandos pode ser compreendida a partir de dois fatores: melhoria do fluxo no ensino fundamental, possibilitando que mais alunos cheguem ao ensino médio, e a volta à sala de aula daqueles que estavam fora da escola. Só em 2003, 569.820 pessoas voltaram a estudar no ensino básico em todo o país (Gráfico 2). No ensino fundamental, o retorno foi de 345.724 alunos nas oito séries, sendo que 67% voltaram a frequentar as séries finais desse nível de ensino. No ensino médio, o número de jovens que retornou à escola em 2003 foi de 224.096. O maior retorno deu-se na 1ª série, com cerca de 60% do total.

A quantidade de alunos matriculados no ensino médio da rede privada mantém-se praticamente estável, mas, devido ao aumento acentuado do número de estudantes nas escolas públicas, a representatividade do sistema particular reduz-se a cada ano (Tabela 1; Gráfico 1 e 3). É o que mostra o balanço dos últimos 30 anos do Censo Escolar. Em 1971, 43,5% dos 1,1 milhão de alunos do ensino médio frequentavam escolas privadas. Esse índice caiu, em 2003, para 12,4% dos 9,1 milhões de matrículas. Na década de 70, o Censo Escolar, realizado pelo Inep, registrou um aumento na matrícula e na participação da rede privada. A inversão ocorreu na década seguinte. A partir de 1980, teve início uma forte expansão no sistema público e o número de estudantes nas escolas públicas saltou de 1,5 milhão, naquele ano, para 7,9 milhões, em 2003. A tendência é que a participação do sistema público aumente ainda mais, pois apenas 33% dos jovens de 15 a 17 anos, faixa etária adequada ao ensino médio, estão matriculados nessa etapa de escolarização. O restante frequenta outro nível de ensino (50%) ou está fora da escola (17%).

Há, igualmente, uma tendência pela procura do ensino médio regular e diurno (Gráfico 4). A representatividade da matrícula no ensino médio noturno diminuiu nos últimos cinco anos. A participação do número de alunos que estudam à noite em relação ao total passou de 54,5%, em

1999, para 43,8%, em 2003. Neste período, a quantidade de estudantes do noturno ficou praticamente estável, e no diurno, houve um aumento de 1,3 milhão de matrículas. Em 1999, dos 7,7 milhões de matriculados no ensino médio, 4,2 milhões estudavam à noite. Em 2003, a matrícula subiu para 9,1 milhões, mas a do noturno continuou a mesma. O índice de matrícula no noturno da rede privada caiu de 21,5% para 9,5% e, da rede pública, de 60,7% para 48,6%.

De acordo com dados de 1999, da população brasileira na faixa etária de 25 a 64 anos, 25,1% têm pelo menos o ensino médio completo. O índice colocou o País na quarta posição em relação às cinco nações da América do Sul participantes do levantamento do World Education Indicators de 2002, realizado pela Unesco e OCDE. O Chile tem a melhor posição, apesar da maioria da sua população ainda não ter completado a educação básica. Entre os chilenos na mesma faixa etária, 44,4% terminaram o ensino médio. Na Argentina e no Uruguai, respectivamente, 41,8% e 32,1% da população de 25 a 64 anos concluíram pelo menos esse nível de escolarização. No Paraguai, 19,2% dos habitantes nessa faixa etária têm a mesma formação. A situação é similar para a educação superior (Gráfico 5). Cabe ressaltar que a expansão do acesso ao ensino superior se deu em escala mundial na última década (Tabela 2). No espaço de 20 anos, as matrículas praticamente dobraram em números. Em 1975 somavam pouco mais de 40 milhões, e em 1995, superaram os 80 milhões.

No Brasil, o crescimento no acesso ao ensino superior vem se dando de forma constante, e nos últimos anos, de modo acelerado (Gráfico 6 e Tabela 3), sugerindo a absorção, ainda que muito parcial, de uma parte da população que permaneceu alijada do mesmo (Régner & Porto, 2003). Em 1980 registrou-se o ingresso de 356.667 novos alunos no Sistema. Já em 2001 este número saltou para 1.206.273, representando um aumento de 238%. Quando se considera o período mais recente, se observa um crescimento ainda mais vertiginoso no número de matrículas. O crescimento acumulado de matrículas entre 2000 e 2003 chega a ser, para as instituições privadas, de 78,9%, contra 36,9 das públicas (Gráfico 7). Mas, há ainda que se superar diferenças regionais (Gráfico 8). Há, igualmente, um maior aumento de centros e faculdades integradas em comparação a instituições do tipo “universidade” e “estabelecimentos isolados” (Gráfico 9).

Oferta *versus* Demanda

Quando se analisa especialmente a composição da demanda e suas pressões sobre o Sistema como um todo, é importante considerar o aumento no número de candidatos que estariam teoricamente “aptos” a ingressar nas instituições de ensino superior (Régner & Porto, 2003): jovens concluintes do ensino médio e adultos, que por motivos diversos, voltam a disputar uma vaga. Observando os últimos 21 anos, nota-se que o número de pessoas inscritas no Vestibular saltou de 1.803.567, em 1980, para 4.009.075, em 2001 – um crescimento de 122%, que embora seja elevado, situa-se abaixo do crescimento no número de ingressos e matrículas em termos relativos. O Vestibular permanece, ainda, como um mecanismo altamente seletivo. Dos inscritos, poucos são os que conseguem ingressar. Em 2001, a proporção foi de 944.157 estudantes para 4.009.075 inscrições, ou seja, apenas 23,55% dos candidatos conseguiu, de fato, ingressar no ensino superior (Tabelas 4 e 5).

Segundo o Censo do Ensino Superior de 2001, a diferença entre o número de vagas existentes no conjunto de instituições de ensino superior e o ingresso de alunos foi de 371.802, ficando o segmento público com 11.877 vagas não preenchidas e as instituições privadas com 359.925. Portanto, apesar de haver um aumento da demanda em termos absolutos, como a oferta também se encontra em expansão, especialmente a oferta privada, a demanda em termos relativos para as instituições privadas encontra-se em retração, o que pode ser comprovado pela redução na relação candidato vaga neste segmento. Por outro lado, a esta mesma relação apresenta movimento oposto para as instituições de ensino públicas. Não só o número relativo de candidatos ao ensino privado está reduzindo como também, o número de ingressantes.

Ingressantes e Concluintes - Entre a Equidade e a Desigualdade

À medida que aumenta o nível de escolarização, cresce a participação feminina (Gráfico 10). De acordo com os dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, na creche, primeira etapa da educação básica, as mulheres representam 48,6% do total da matrícula. Já entre os concluintes da educação superior, elas são 62,9% do total. Uma das explicações é que as mulheres permanecem mais no sistema de ensino, alcançando, em maior número, as séries finais. A média de anos de estudo entre as mulheres no Brasil também é maior que a dos homens. Elas

têm 6,7 anos de estudo, e os homens, 6,4, para a população de 15 anos ou mais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2002, do IBGE.

O domínio das vagas do ensino superior, no entanto, não se reduz ao fator “gênero”, particularmente no que diz respeito às universidades públicas. Recentemente, em pesquisa que traçou o perfil dos alunos da graduação das instituições federais do país, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, com o apoio da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e do MEC, apresentou dados interessantes sobre a composição dos ingressantes⁵⁴. Há o predomínio de filhos de famílias com maior renda. O levantamento revelou que 57% dos estudantes das instituições federais pertencem às classes A e B, com renda média familiar entre R\$ 1.669 e R\$ 7.793. As três classes mais baixas – C, D e E – com renda média de R\$ 207 até R\$ 927, seriam responsáveis por cerca de 43% dos estudantes matriculados. Entre 1996 e 1997, os alunos das classes A e B somavam 56% do total, o que mostra pouca evolução de heterogeneidade da clientela.

Dados do Inep de 2003, coletados a partir de questionário aplicado a 423.946 estudantes de 26 áreas do conhecimento da Educação Superior, confirmam que há, percentualmente, um número maior de pobres estudando nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas e um número maior de ricos nas instituições privadas. Nas duas faixas de renda inferior (renda familiar de até R\$ 2.400,00/mês), onde se concentra a grande maioria dos estudantes, as IES públicas teriam 70,8% dos estudantes, enquanto que as instituições privadas concentrariam 58,4%. Considerando-se apenas os de mais alta renda, chega-se à constatação de que há mais ricos nas IES privadas do que nas públicas. Nas IES privadas, os que ganham acima de R\$ 2.400/mês somam 41,6%, enquanto que, nas públicas, eles são apenas 29,2%. Uma primeira conclusão é a de que é significativo o número de estudantes brasileiros com renda familiar superior a R\$ 2.400,00/mês, o que demonstra uma grande exclusão das camadas com ganhos inferiores. Outro dado importante é que, dos estudantes cujas famílias recebem mais de R\$ 4.801,00/mês, 11,6% estudam nas públicas e 18%, nas IES privadas (Inep, 30/03/05).

⁵⁴ O lançamento oficial do estudo foi previsto para o dia 15 de março de 2005. No entanto, o evento foi desmarcado. Os dados apresentados acima foram publicados na Folha de São Paulo (15/03/05).

Estudar na universidade ainda é privilégio dos ricos (Tabela 6) também segundo o IBGE. Dos 49.195.925 domicílios brasileiros, as famílias de 42.311.091 (86,0%) ganham até dez salários mínimos. Como as famílias de 70% dos estudantes das IES públicas e 58,4% das privadas ganham até 9,2 mínimos, pode-se concluir que boa parte (cerca de 20%) das pessoas de renda inferior a dez mínimos continua excluída da educação superior. Metade das famílias brasileiras (50,3%) ganha até três salários mínimos. No entanto, o grupo se distribui da seguinte maneira no ensino superior: nos *campi* público 26,5%; e no privado apenas 12,9%. Se considerarmos apenas os que ganham dez mínimos ou mais, percebe-se que no campus público este grupo representa cerca de 29% e que no campus privado ele representa cerca de 41,6%. Na população brasileira, este grupo, dos mais ricos, representa apenas 11,8% (Inep, 30/03/05).

Entre os formandos é menor o número de alunos nas universidades públicas com renda familiar até 10 salários mínimos que nunca trabalharam. Com relação ao turno da noite, os números diminuem ainda mais. Para os estudantes com renda familiar igual ou acima de 20 salários, o percentual é bem maior nos cursos diurnos. Na faixa etária dos 18 aos 25 anos, se formam mais pessoas com renda familiar mensal igual ou superior a R\$ 7.551. Os que têm renda familiar até R\$ 453 conseguem se formar com mais frequência nas universidades públicas. O acesso e a permanência no ensino superior no Brasil é, portanto, marcado por grave desigualdade entre ricos e pobres. Entre os 10% mais ricos da população do País, 23,4% frequentam cursos da educação superior. Já entre os 40% mais pobres, apenas 4% estão matriculados nesse nível de ensino (Inep, 25/05/04). Em termos de raça/etnia, 59,4% dos estudantes das instituições públicas de educação superior se auto-declaram brancos, e 23,3% pardos. O percentual dos que disseram ser negros foi de 5,9%.

Segundo dados publicados pelo Inep em 15 de março de 2005, utilizando informações do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Cursos e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2000 e 2003, teria havido 20% de brancos nas Instituições de Educação Superior (IES) a mais do que na população brasileira geral. Além disso, o crescimento médio anual da população de negros e pardos nos *campi* seria de aproximadamente 0,4% e 1,2%, respectivamente. Nas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), a representação percentual de brancos superaria em 10,0% a dos brancos na

população brasileira, embora houvesse em média, nos *campi* das Ifes, uma representação 10,9% superior aos *campi* brasileiros como um todo. O mesmo quadro se repetiria entre os negros e pardos, com as Ifes tendo uma representação percentual superior à das demais IES. Ainda assim ela seria significativamente menor do que a representação do grupo na população brasileira (Tabela 7).

De acordo com dados do Inep de 23/03/05, não apenas os brancos estariam mais presentes na universidade que sua representação na sociedade em geral, como ocupariam boa parte dos cursos com maior interesse de mercado. Os dez cursos de graduação com os maiores percentuais de estudantes brancos são Arquitetura (84,5%), Odontologia, (81,1%), Medicina Veterinária (80,9%), Engenharia Mecânica (80,6%), Farmácia (79,9%), Direito (79,4%), Jornalismo (78,4%), Administração (78,4%), Psicologia (78,1%) e Medicina (77,7%). Os cursos com os menores percentuais de estudantes brancos são História (54, 9%), Geografia (56%), Letras (61,8%), Matemática (62%), Física (64,0%), Pedagogia (65,0%), Enfermagem (67,2%), Biologia (69,1%), Química (71%) e Ciências Contábeis (72%). Nos cursos com maior número de brancos (mais concorridos) encontram-se, igualmente, um maior percentual de alunos mais jovens, que concluíram o ensino médio em escola privada, e cujos pais apresentam maior escolaridade. Os cursos onde os negros estão mais presentes, também são mais freqüentados por estudantes casados, com filhos, com família numerosa, e com pais com menor escolaridade (Tabela 8, 9, 10, 11 e 12).

Enfim, nos últimos anos as oportunidades em matéria de educação aumentaram de forma intensa no Brasil. Houve um crescimento no número de vagas abertas à matrícula em todos os níveis de ensino, redução da distorção série-idade⁵⁵, e um maior retorno de jovens e adultos à sala de aula⁵⁶. Embora haja grande oferta de vagas nas instituições particulares e da graduação à

⁵⁵ Segundo dados do Inep de 15/12/2004, no último ano do Ensino Fundamental, a distorção, em 2000, era de 48,6%. Em 2003, desceu para 40,6%. A distorção no Ensino Médio, em 2000, alcançava 54,9% dos estudantes, enquanto que, em 2003, caiu para 49,3%. Na primeira série do Ensino Médio, de 57,6% em 2000, chegou-se a 52% em 2003. A taxa de distorção da Idade de Conclusão do Ensino Fundamental caiu de 44,5%, em 2000, para 39,5%, em 2002. No Ensino Médio, foi de 49,5%, em 2000, para 46,2%, em 2002.

⁵⁶ De acordo com o Censo Escolar de 2003, são 3,7 milhões os alunos com 25 anos ou mais matriculados no Ensino Fundamental e Médio regulares e na Educação de Jovens e Adultos. Eles, que não tiveram a oportunidade de terminar os estudos no período apropriado à faixa etária, representam 7,7% dos 47,9 milhões de estudantes dessas etapas de escolarização. Em 1999, eram 2,6 milhões de alunos da educação básica com 25 anos ou mais. Eles

distância⁵⁷, é possível perceber, ainda, maior demanda pelo ensino médio regular diurno e pelos cursos de graduação presencial das universidades públicas. A tensão entre oferta e demanda, é, portanto, um problema dos estabelecimentos públicos, e não do sistema como um todo.

Nos modos de produção mais antigos, nos quais era menor a quantidade de capital cultural incorporado aos agentes de produção, as mudanças do modo de produção comandavam mais rápida e mais diretamente a mudança das relações de produção. Mas, num estado da economia, em que é grande o capital cultural exigido dos produtores, o sistema de ensino torna-se a instância dominante da produção dos agentes. E assim, como afirma Pierre Bourdieu (1975), diploma de ensino superior deveria significar melhores empregos, salários mais elevados, *status* e prestígio social. No entanto, há certa autonomia ou independência entre o campo da educação e o campo da produção. Por exercer não só funções de reprodução da força qualificada de trabalho, mas também funções de reprodução da posição social dos agentes e de seu grupo na estrutura social, posição que é relativamente independente da capacidade técnica, o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema econômico, do que das exigências da reprodução do grupo familiar. A autonomia manifestaria-se, de forma mais evidente, na defasagem temporal entre a rapidez da evolução do aparelho econômico e o crescimento do papel do sistema de ensino na reprodução (Bourdieu, 1975), por dotar os indivíduos de diplomas com um valor universal e relativamente intemporal. Se me detiver somente às transformações do sistema de ensino, e às oportunidades daí surgidas, concluiria, certamente, que mais pessoas de diferentes origens sócio-culturais estariam ganhando mobilidade social. Será?

Pautando-me pela proposta de Pastore (1979), onde o *status* ocupacional sintetizaria a mobilização de dados empíricos pertinentes ao fenômeno da desigualdade e da mobilidade, para se sustentar tal afirmação, seriam necessárias análises mais apuradas e objetivas da relação: valor do diploma X empregabilidade. Este autor articula a mobilidade social a determinantes

representavam 5,5% das 46,9 milhões de matrículas do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos.

⁵⁷ A oferta de cursos de graduação a distância (EaD) deu um salto nos últimos quatro anos. Em 2000, havia 1.682 matrículas, oferecidas por IES públicas das Regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Três anos depois, segundo o Censo da Educação Superior, havia no Brasil 39.804 matrículas. Um crescimento de 2.266%. Até 2001, só havia oferta de cursos de graduação a distância no setor público. O privado começa a se interessar pela área somente a partir de 2002, quando IES privadas aparecem oferecendo 6.392 matrículas, 15,6% do total. Em 2003, 16 cursos de graduação em EaD eram oferecidos por IES privadas, somando 10.107 matrículas, 20% do total de 49.911 matrículas. Na Região Norte não há oferta deste sistema de ensino na graduação (Inep, 02/02/05).

estruturais e individuais. As mudanças estruturais diriam respeito a transformações dos vários setores da economia, ao volume de emprego e ao surgimento de novas ocupações; as mudanças individuais, à educação, experiência, informação, etc. O peso de cada um destes determinantes dependeria do estágio e do ritmo de desenvolvimento da sociedade.

Pastore, em seu modelo, distingue dois tipos de parâmetros na estrutura social: os parâmetros nominais e os parâmetros de graduação. Os parâmetros nominais (produziriam diferenciação horizontal) – a população seria dividida em subgrupos com limites explícitos: sexo, religião, raça... Os parâmetros de graduação (produziriam diferenciação vertical) – diferenciariam os indivíduos em termos de uma hierarquia de *status*: educação, idade, renda, prestígio, poder... As relações de um parâmetro nominal com os parâmetros de graduação indicariam as diferenças de *status* entre grupos. Por exemplo, diferenças de educação, renda e prestígio entre grupos religiosos. Altas correlações entre os dois tipos de parâmetros permitem que se construa um terceiro – os parâmetros ordinais. Os parâmetros ordinais dividiriam os indivíduos em grupos com limites distintos e que estão ordenados em termos de uma hierarquia. Com base nesse princípio são criados os índices de *status* ocupacional. Dentro desta estratégia metodológica, Pastore vê a possibilidade de combinar profissões e níveis de poder.

A diferenciação social é, portanto, diferenciação de *status* ocupacional definido por parâmetros ordinais, fruto da combinação de um parâmetro nominal (profissão) com dois parâmetros de graduação (educação e renda). Em outras palavras, ele analisa a mobilidade social como função da diferenciação da estrutura ocupacional e das modificações dos recursos individuais – educação, habilidade, treinamento em serviços, idade, etc. Para ele, mobilidade, antes de tudo, depende de oportunidades de emprego e de seu aproveitamento. Se a sociedade simplesmente reproduzir o número de empregos da estrutura atual para atender ao crescimento da população, ela conseguirá pleno emprego, mas não mobilidade. Ela ficará restrita à troca de posições por causa de mortes, aposentadorias... (mobilidade circular). Se a sociedade for capaz de criar empregos que sejam quantitativa e qualitativamente diferentes dos atuais, a movimentação na estrutura será maior e grande parte da mobilidade ascendente será feita com base em novas vagas abertas.

O estudo de Pedro Sáinz e Mario La Fuente (2002) sobre crescimento econômico, ocupação e renda na América Latina em uma perspectiva de longo prazo aponta para uma situação em que coexistem áreas em que a educação tem sido intensamente aproveitada, com

ganhos crescentes de renda, coexistindo com outras nas quais existe um desequilíbrio entre os anos de estudo e o seu aproveitamento produtivo, gerando uma desvalorização educacional. O desequilíbrio no mercado de trabalho se evidencia igualmente na coexistência de áreas de expansão moderada de um emprego de alta produtividade com uma expansão massiva de empregos de baixa produtividade. Essas situações se enquadram em diferenciados graus de crescimento e vulnerabilidade ao exterior conforme o desempenho de cada país na região.

No que concerne o nível educacional, as ocupações podem ser divididas em três níveis: superior, intermediário e inferior representando as percentagens respectivamente, 3, 20 e 74 da população ocupada. O superior abrange os profissionais, com 15 anos de estudo, o intermediário formado por gerentes e diretores, técnicos empregados administrativos e empresários cujos níveis educacionais médios flutuam entre um mínimo de 8,9 anos e um máximo de 12,1 anos de estudo. O nível educacional inferior engloba os trabalhadores do comércio, os operários, artesãos e motoristas, os trabalhadores de serviços pessoais e em tarefas agrícolas; dentro deste segmento, as camadas urbanas possuem um nível educacional médio mais elevado, que varia entre 5,5 e 7,3 anos de estudo, enquanto que, nos agrícolas, este nível alcança apenas 2,9. Os autores estudaram os últimos índices de crescimento e projetaram um crescimento moderado do Brasil no período 2000-2015: as ocupações com maiores probabilidades de crescimento seriam os profissionais e os técnicos, que exigem muitos anos de estudo, mas com resultados contrários (Cardoso, 2004).

Posso afirmar, por hora, que quanto maior o nível de escolaridade, maior o domínio dos filhos das famílias brancas e mais abastadas da população brasileira no sistema de ensino público. Para negros e pobres que conseguem chegar lá restam os cursos menos valorizados, o que já provoca defasagem, diferença ou desigualdade de competição no sistema de produção e na rentabilidade do investimento em educação em comparação às oportunidades abertas às classes médias e elites (brancas). Educação funciona melhor para os “bem nascidos”. E mesmo que negros e pobres comecem a chegar nos cursos de maior valor social, deve-se admitir que com a banalização da formação escolar/superior, se dispersaria o poder dos estudos; seu efeito de legitimação das posições sociais ficaria mais debilitado, por já não ser mais um recurso simbólico de força. Um outro efeito da chegada em massa de estudantes de diferentes origens no ensino superior seria a busca por diplomas ainda mais elevados do sistema. No Capítulo 4, Edson, um dos entrevistados, tem mesmo esta intuição:

Pra você ser gari hoje tem que ter no mínimo o segundo grau. Hoje em dia, pra elite, para os que estão no topo da pirâmide, o interessante não é você ter o terceiro grau não. Tem que estar no

mínimo pós-graduado, que já não é muito interessante. O negócio agora é doutorado. O cara da periferia está chegando aqui...então, tem que ser diferente pra continuar dominando. A questão toda é essa...dominar.

Assim, oportunidades educacionais abertas podem não significar oportunidades sociais de fato. Com efeito, o problema da relação entre o diploma, o cargo e o *status* social, como manifestação no plano da experiência prática da relação entre o tempo de transformação da técnica, da economia e da escola, acaba por deixar espaço para investigações das estratégias que indivíduos utilizam para se defenderem da desclassificação social, para preservarem a classificação ou posição social já adquirida, ou para ascenderem socialmente. Na medida em que os vendedores de força-de-trabalho tentam valorizar seus diplomas, enquanto compradores procuram obter, pelo menor preço, as capacidades que se presume garantidas por eles, está instituída uma luta política por *status*, podendo gerar, inclusive, estratégias coletivas (em sindicatos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil...). Vejamos os próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

Educação Superior, (Des)Igualdade e Blocos de *Status*

I - Apresentação

Se na década de 90, o Estado procurou ampliar os grupos de estudos, as políticas e os programas em torno da democratização do ensino superior e contra a discriminação racial no mundo do trabalho e da educação, também pudemos assistir a proliferação de iniciativas “inovadoras” por parte da sociedade civil. Frequentemente realizadas em favelas ou bairros da periferia de grandes centros urbanos, destacaram-se atividades comunitárias desenvolvidas por associações de moradores, grupos religiosos, organizações do Movimento Negro e grupos de promoção da cultura afro-brasileira (Araújo, 2001).

Ao enfrentar mecanismos produtores de desigualdades sociais, e com o objetivo de promover mudanças, o igualitarismo passou a se constituir como o princípio crucial de uma destas iniciativas entre outras – o (Movimento) Pré-Vestibular para Negros e Carentes – (M)PVNC. A base deste igualitarismo, como veremos ao longo do capítulo, irá depender de um sistema de crenças sobre a estratificação que inclui um sentimento subjetivo de ofensa; uma sensação de que a sociedade e não o indivíduo está reivindicando/denunciando as desigualdades; uma crença no fato de que a desigualdade social em uma sociedade diferenciada é compatível com a natureza humana; e uma noção de que a obtenção da igualdade é desejável e praticável.

O aparecimento do PVNC na última década vem estimulando a realização de textos que pretendem dar conta, sobretudo, de sua importância frente ao contexto das relações raciais no Brasil. Minha preocupação, embora passe pela questão da raça/cor, não se reduz a ela, e, portanto não pretendo dar respostas ao que se chama de mito da democracia racial, procedimento comum na produção acadêmica sobre o Movimento. Interessa, em primeiro lugar, perceber, através da mobilização em torno da formação universitária, a idéia que este ator têm a respeito da re-distribuição do poder na sociedade brasileira. Ora, justificáveis ideológicas, como argumentam Turner e Bourdieu (ver Capítulo 1) podem dar legitimidade política e apoio cultural a desigualdades básicas do sistema. Ao meu ver, este é o caso do PVNC.

Nas próximas seções, numa tentativa de responder às questões colocadas acima, e seguindo a indicação metodológica de Silke Weber (1976), procuro analisar como este grupo fixou objetivos e estratégias que levaram a um projeto coletivo de escolarização da população negra e

carente, relacionando-os com os “possíveis” oferecidos pela sociedade. Ou seja, tento indicar potencialidades (ou não) de suas práticas para fazer frente ao *status* de grupos sociais historicamente desfavorecidos. Tal procedimento só é possível traçando um pequeno histórico do PVNC e sistematizando suas principais reivindicações e características. Assim, também tenho a intenção de preparar o leitor para o próximo capítulo, onde se observa que trajetórias individuais de sucesso foram alimentadas por uma superação do *habitus* familiar e por um processo mais complexo de formação de uma identidade social, só possível com o suporte da transação BIOGRAFIA-GRUPO (DE PRÉ-VESTIBULAR POPULAR).

II – Origem do MPVNC

Como apontei no Capítulo 2, os anos 80 foram marcados pela descompressão política, traduzindo-se, entre outras ações, nas reivindicações de direitos sociais, de tratamento igualitário, e no respeito às diferenças culturais. Foi estabelecido novo relacionamento entre o Estado e a Sociedade Civil, além de novas relações no seio dela própria (Nascimento, 1999). Atividades de formação política, operando como fontes de conhecimento e aprendizado da história e da cultura brasileira, tornaram-se cada vez mais intensos, compreendendo discussões pela democratização da educação de forma ampla. Em 1986, no município Rio de Janeiro, o projeto Universidade para Trabalhadores, da Associação dos Trabalhadores em Educação da UFRJ, atual SINTUFRJ (Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro), foi uma das primeiras iniciativas em torno da educação superior e de cursos preparatórios para o Vestibular. Através do Curso de Alfabetização e Supletivo de 1º e 2º graus, do Curso de Pré-Vestibular e do Curso de Formação Sindical e Política, o projeto previa “alargar o campo de atuação da associação nas discussões dos rumos da universidade, da educação, e da cultura” (SINTUFRJ, 1996), contribuindo para a formação 1) dos funcionários da UFRJ e seus dependentes; 2) dos trabalhadores sindicalizados; e 3) de moradores de comunidades populares. Ao incorporar estudos básicos sobre política, economia e sociedade, o projeto esperava cooperar para o “melhor e mais crítico entendimento da realidade social e da prática social dos alunos-trabalhadores, formando uma consciência de classe fundamental na vida social e na futura trajetória universitária dos alunos”⁵⁸ (Nascimento, 1999). É possível perceber, em poucas palavras, um forte viés classista, no sentido dado por Marx para o conceito de “classe social” (ver Capítulo 1).

⁵⁸ Um empreendimento parecido foi a fundação em 1990, do Curso Pré-Vestibular Mangueira Vestibulares, para atender estudantes da Comunidade do Morro da Mangueira, localizado na Zona Norte da cidade do Rio, que também ofereceu curso de alfabetização, supletivo, e formação política.

O PVNC surge, no entanto, aproximando-se muito mais de uma luta contra um sentimento de desigualdade cultural e de *status* do que de classe. Outras experiências influenciaram e antecederam sua formação: a Cooperativa Steve Biko em Salvador, e o Núcleo de Consciência Negra da USP em São Paulo.

A Cooperativa Steve Biko

A Cooperativa Steve Biko foi fundada em julho de 1982 por um grupo de estudantes e professores negros, tendo como objetivo lutar contra o racismo através da entrada de jovens negros na universidade. Para Araújo (2001), esta preocupação se deu por influências de uma militância jovem de diferentes entidades e orientações políticas dentro do próprio Movimento Negro, que identificaram o projeto com a possibilidade de uma nova perspectiva de atuação voltada para a solução de desigualdades sociais diagnosticadas entre a população brasileira em diversos campos⁵⁹. A organização da Cooperativa pode ser tomada, portanto, como a inauguração do primeiro curso para negros de preparação para o Vestibular no país. Em um espaço cedido pelo Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal da Bahia, “instrutores” passaram a trabalhar voluntariamente ministrando aulas das diversas disciplinas. Houve, também, a inclusão da disciplina Cidadania e Consciência Negra, que influenciaria e estimularia militantes negros de outros estados a difundirem esta experiência. A seleção dos primeiros 25 jovens a participar da proposta foi dada por informações coletadas através de questionário com dados sócio-econômicos dos candidatos, além de uma redação e uma entrevista. Foi priorizado o perfil do aluno com renda familiar entre zero e três salários mínimos e participantes de atividades como o movimento estudantil, negro, entre outros. Em 1992, metade dos 25 alunos do projeto foi aprovada a uma vaga na universidade.

O Núcleo de Consciência Negra da USP

O Núcleo de Consciência Negra foi organizado em 1987 por funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo com o intuito de criar um espaço de discussão sobre o lugar do negro na sociedade e na universidade. Cinco anos mais tarde, em 1992, o Núcleo foi legalizado e conseguiu uma sede na USP (mas sem vínculos com esta instituição). Em 1993,

⁵⁹ Nóbrega (2002), observa, por exemplo, que no que toca à expectativa de vida, escolaridade e renda *per capita*, a população negra se encontra em posição desfavorável. Quanto aos índices de alfabetização, teríamos 12% entre os brancos e 30% entre os negros. Os negros estariam mais concentrados nas escolas públicas e no ensino noturno na educação básica, e também teriam menos chances de concluir o ensino médio. O autor cita pesquisas realizadas pelo IPEA, onde há evidências de que a desigualdade entre brancos e negros permaneceu inabalável no último século. A escolaridade média de ambas as raças embora tenha crescido, o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre elas teria se mantido absolutamente estável entre as gerações.

lançou o Movimento pelas Reparações, cobrando do Estado sua dívida com a população negra pelo trabalho gratuito durante a escravidão. No segundo semestre de 1994, o Núcleo iniciou suas atividades de preparação de pessoas negras e de baixa renda para o Vestibular de universidades públicas. Visava de acordo com documento reproduzido por Moehlecke (1999),

“contribuir, através da promoção educacional, para o desenvolvimento integral de jovens estudantes/trabalhadores, pertencentes aos setores excluídos da sociedade, agasalhando-os com as prerrogativas da cidadania em construção (...) o módulo multi e interdisciplinar Cidadania e Consciência Negra, que possui como objetivo, além de responder às expectativas de informação e formação da clientela a ser atingida, em termos de consciência e cidadania, também sistematizar uma experiência didático-pedagógica capaz de alinhar um conteúdo específico que atenda e preencha os vazios curriculares não satisfeitos no primeiro e segundo graus”.

O Curso começou a ser oferecido por um período de nove meses, e a seleção dos alunos envolvia, além dos critérios raciais e sociais, prova de conhecimentos gerais e entrevista. A seleção final contava com uma cota composta, no mínimo, por 70% de negros e mestiços. Passou, posteriormente, a remunerar seu corpo de instrutores, através de mensalidade cobrada aos alunos em torno de 40% do salário mínimo. Tanto a Cooperativa Steve Biko, quanto o Núcleo de Consciência Negra da USP enfrentaram problemas significativos em relação à evasão dos alunos devido a dificuldades financeiras. A solução da cobrança das mensalidades para a auto-sustentação dos núcleos foi e ainda é um dos pontos mais conflitantes entre os membros destes projetos (Araújo, 2001).

No Rio de Janeiro, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes

Se na Bahia e em São Paulo, o Movimento Negro, direta ou indiretamente, esteve na liderança das iniciativas de pré-vestibular popular, no Rio de Janeiro, o projeto que ficou conhecido como Pré-Vestibular para Negros e Carentes foi desenvolvido por religiosos da ala progressista da Igreja Católica. Em 1991, em São Paulo, houve a emergência de um movimento liderado pelo Arcebispo D. Evaristo Arns⁶⁰, intitulado de Grupo de Reflexão da Vida Religiosa Negra e Indígena (GRENI), com o intuito de produzir materiais de estudo para grupos de negros que estavam surgindo no interior da Igreja. Em 1992, após negociação entre D. Evaristo e o Reitor da Universidade Católica de São Paulo, o Instituto do Negro Padre Batista⁶¹, vinculado à

⁶⁰ D. Evaristo enfrentava ordens do Vaticano de dividir a arquidiocese, o que viria a diminuir muito sua importância e influência geo-política.

⁶¹ Este instituto, uma entidade civil e sem fins lucrativos, foi fundado em 1987 pelo Padre Bendito Laurindo de Jesus Batista. Com sede na Cúria Metropolitana de São Paulo, seus objetivos eram de lutar contra o racismo; de

arquidiocese e ao movimento, anunciou a concessão de 200 bolsas de estudo, a serem distribuídas entre negros participantes de grupos de conscientização de todo o país, garantindo gratuidade durante todo o curso. De acordo com Araújo (2001) e Moehleck (1999), a concessão das bolsas por parte da PUC-SP fez parte dos objetivos traçados pelo Instituto em adotar uma política de discriminação positiva, na qual quem sempre foi discriminado negativamente, passasse a ser discriminado de forma positiva, acompanhando a tendência mundial acerca das políticas públicas em educação. A estratégia previa, ainda, a obtenção de bolsas de estudos em todos os cursos de graduação nas mais variadas instituições de ensino superior estatais e privadas, tomando como princípio os programas de concessão de bolsas a carentes previstos pelo Decreto-Lei 3.200/41, artigos 24 e 25. Além de se inscreverem no Vestibular da PUC-SP, foi acordado que os alunos beneficiados com as bolsas de estudo deveriam se comprometer a participar dos “Seminários Mensais de Negritude” realizadas pelo Instituto. Na medida em que à época, este contava com a participação de membros de outros estados, o Rio de Janeiro foi privilegiado com algumas bolsas. Candidatos cariocas e fluminenses deveriam encaminhar cartas dos responsáveis de grupos negros ao Frei David Raimundo dos Santos, da Igreja Matriz de São João de Meriti. O documento redigido “Programa de Bolsas de Estudos PUC-SP”, em seu item 08, afirmava que estava sendo estudada a possibilidade de se criar um curso de pré-vestibular alternativo com mensalidade simbólica na Baixada Fluminense. No item 10, já se assegurava a criação na Igreja Matriz de São João de Meriti, um núcleo/corso para jovens negros, cujos dias e horários de funcionamento ficassem a cargo da possibilidade destes mesmos jovens.

De fato, a criação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro se deu no final do ano de 1992 com a articulação de agentes da Pastoral do Negro⁶² na Igreja Matriz de São João de Meriti. São João é uma cidade localizada na região denominada por Baixada Fluminense, caracterizada por uma intensa diversidade étnica da população e por constituir bolsões de miséria no estado do Rio de Janeiro. Junto a militantes ou agentes da Pastoral do Negro de uma cidade vizinha, Duque de Caxias, cujo bispo, D. Mauro Morelli é conhecido como membro da ala progressista da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)⁶³, um grupo,

resgatar a identidade racial dos afro-brasileiros e de buscar interlocutores para a implementação de uma política nacional de igualdade de oportunidades.

⁶² A Pastoral do Negro é, na verdade, uma dissidência criada pelo grupo vinculado ao Frei David, que acabou sendo expulso dos Agentes da Pastoral do Negro (Araújo, 2001).

⁶³ Órgão máximo da Igreja Católica no Brasil, com poder de definição das políticas a serem traçadas.

liderado por Frei David, foi formado para empreender uma pesquisa nas universidades ali localizadas, bem como no município do Rio, na tentativa de averiguar a incidência de Agentes da Pastoral do Negro no ensino superior. Como resultado, menos de 5% da população universitária tinha este perfil. No início de 1993, esse mesmo grupo enviou alguns de seus agentes a Salvador para tomarem conhecimento da experiência da Cooperativa Steve Biko. Ao retornarem da Bahia, os militantes da Pastoral implantaram o projeto na Igreja da Matriz. A idéia inicial era formar um curso de capacitação de estudantes para a realização do exame Vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro⁶⁴. Os alunos selecionados deveriam contribuir com 5% do salário mínimo para custear fotocópias, passagens e lanches para os professores. E teve início a fase de recrutamento de professores negros que pudessem trabalhar voluntariamente pelo menos uma hora por semana. De acordo com Araújo (2001), a procura resultou na falta de professores negros em boa parte das matérias exigidas para os exames Vestibulares⁶⁵. Deste modo, Frei David, juntamente com Alexandre do Nascimento, Antônio Dourado e Luciano de Santana Dias, buscaram selecionar professores não negros, mas “simpatizantes à causa”. A primeira equipe de professores foi formada por Amilton (História); Sílvio (Geografia); Luiz Henrique, Zé da UERJ, (Biologia); Hermes (Física); Alan (Química); José Roberto (Matemática); Kátia (Redação); Ana Maria (Português); e Amauri (Inglês). A coordenação também conseguiu duas salas de aula no Colégio Fluminense. A etapa seguinte foi a de abrir as inscrições para os alunos. Foram feitas cerca de 200 inscrições. Dos inscritos, 100 alunos começaram a estudar em duas turmas. Muitos alunos evadiram e outros entraram durante o período de realização do “cursinho” (de junho a novembro). Mais de 30% dos alunos foram aprovados. Um grupo se encaminhou para a PUC-Rio, que através da Reitoria Comunitária, decidiu oferecer, igualmente à PUC-SP, bolsas de estudo de 100% na mensalidade.

A expansão dos “Cursinhos”

Para o ano de 1994, mais de 700 jovens de diferentes municípios da Baixada Fluminense se inscreveram. Entrando em contato com outras organizações do Movimento Negro da região e mais tarde, com outros movimentos sociais que possuíam entre seus militantes pessoas

⁶⁴ Em entrevista disponível em 28 de julho de 2003 no *site* da Revista Raça, Frei David, que muito conduziu a organização de grupos negros na Igreja Católica brasileira nos anos 80, afirmou que poucos jovens de sua paróquia prestavam Vestibular anualmente. E assim, ele começou a aprofundar a discussão e perceber que a juventude não tinha perspectiva de vida, “estando adaptada a ser mão-de-obra barata, muito em consequência de experiências frustradas”.

⁶⁵ Mais de dez anos se passaram e vimos, no Capítulo 2, que o acesso de negros e carentes nas universidades públicas brasileiras continua, majoritariamente, restrito aos cursos de ciências humanas.

vinculadas ou simpáticas aos negros, os agentes de São João e Duque de Caxias conseguiram ampliar o número de núcleos de pré-vestibular para atender à demanda. Em fins de 1994 já havia 10 núcleos em todo o estado, três deles na Baixada Fluminense, que passaram a ser conhecidos como Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Segundo Nascimento (1999), Secretário-Geral do Movimento, o ano de 1994 foi fundamental no que tange ao crescimento quantitativo, tendo alcançado a implantação de mais de 20 “cursinhos”. Neste mesmo ano, o PVNC se estruturou como movimento social, a partir de uma Assembléia Geral, da qual participaram todos os membros dos vários núcleos, incluindo alunos, professores e coordenadores, com direito a voz e voto, em que se definiram questões gerais. Em 1995, houve um verdadeiro *boom*. Mais de 50 núcleos haviam sido instalados em vários municípios do estado, totalizando cerca de 3000 alunos. Já eram 10 os núcleos espalhados na Baixada Fluminense. O sucesso da experiência motivou, igualmente, a expansão de projetos idênticos por todo o país, mas sem vinculação ao MPVNC. Em Carta Aberta ao Ministro de Estado de Educação, em 18 de outubro de 2004, o PVNC já estimava 1500 cursos. Cabe ressaltar que a expansão dos núcleos contou com a participação de professores do ensino médio e com escolas, que vieram a ceder salas para a realização de aulas e reuniões. Aliado ao *boom* de núcleos abertos, o ano de 1995 também foi marcado por debates intensos acerca de algumas questões que vieram a definir as várias posições dos grupos formados, originados de diversas instituições – igreja católica, igrejas evangélicas, centros espíritas, movimentos sociais e partidos políticos. Muitos dos núcleos em funcionamento não haviam sido abertos por militantes vinculados à Igreja Católica, mas por militantes de outros movimentos sociais, religiosos e políticos do estado do Rio de Janeiro. Alguns foram, inclusive, fomentados por associações de moradores e sindicatos. A partir das Assembléias realizadas no município de Duque de Caxias, o PVNC sofreu uma alteração nas interações entre seus agentes internos e em sua estrutura. Vejamos.

A Questão do Nome “Pré-Vestibular para Negros e Carentes”

Com uma pluralidade de objetivos a serem alcançados⁶⁶, como um ponto comum de todas as iniciativas, Nascimento (1999) observa a intuição de que condições econômicas

⁶⁶ Nascimento (1999) identificou três objetivos distintos: contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior; denunciar a pouca qualidade do ensino médio; e, criar um espaço onde a solidariedade e a busca do crescimento acadêmico dos alunos fosse colocada em prática. Esteves (1997), ex-membro do Movimento, e atualmente, coordenador do Pré-Vestibular Popular Joel Rufino em Duque de Caxias, onde realizei observação participante, acredita que o objetivo do PVNC é o de oferecer a todos os que não consigam, na escola convencional, por vários motivos, uma preparação para o ingresso e permanência na Universidade. Já Moehleck (1999), observa em entrevista realizada com um dos fundadores do PVNC, outros fins: desenvolver uma ação que não dependesse da

desfavoráveis, conjugada a uma qualidade ruim das escolas públicas de educação básica, criam sérias barreiras de acesso ao ensino superior aos estudantes das classes populares. Além disso, existiu sempre, a preocupação por parte da coordenação inicial da entidade, de motivar a discussão sobre a questão racial. Entretanto, com a proposta de autonomia dos núcleos e a participação de membros (entre alunos, professores, coordenadores e militantes) brancos e de outros movimentos sociais, a causa teria ficado mais difusa. Na primeira Assembléia de 1995 três pontos de pauta foram objetos de muita discussão: o critério de seleção dos alunos, a alteração do nome e a institucionalização do PVNC. O primeiro ponto foi facilmente contornado face à compreensão de que as diferenças regionais permitiam uma flexibilidade a tais critérios. Entretanto, quando se começou a discutir o nome do PVNC, o tema tomou rumos que até então não eram esperados por parte dos militantes mais antigos. Havia a proposta dos não militantes do Movimento Negro e de religiões evangélicas, da retirada das palavras “para negros”, argumentando-se que esta expressão conotava um racismo às avessas. Portanto, foram sugeridos nomes como “Pré-Vestibular Comunitário”, “Pré-Vestibular Alternativo”, “Pré-Vestibular para Carentes”. Araújo (2001) observa que se tratava de pessoas recém-chegadas ao PVNC e que, no interior de suas argumentações, havia a noção do mito da democracia racial, e/ou a percepção da noção de classe como categoria emancipatória dos oprimidos como fator determinante, quando não, pessoas religiosas para quem as idéias de igualdade entre os seres humanos orientavam as práticas. O impasse levou ao adiamento da discussão para a última Assembléia do ano. Através do Jornal Azânia, líderes do Movimento fizeram circular nos núcleos as sugestões, assim como, as argumentações que as fundamentavam. Para os membros do Movimento Negro era vital a permanência do nome original, e acreditavam, além disso, que nas aulas de Cultura e Cidadania, incluída como disciplina de reflexão da realidade social e da posição do negro na sociedade, fosse possível alterar as concepções dos novos membros que haviam chegado. Na última Assembléia, contudo, o Movimento Negro teve que disputar o nome com grupos que ainda o viam como problemático. Conta Araújo (2001) que a mesa diretora propôs que fosse aberto o microfone para que dez pessoas se pronunciassem. Ao final delas, foram permitidas mais 10 opiniões. Os que defenderam a manutenção do nome eram pessoas que circulavam entre os núcleos, dando aulas de Cultura e Cidadania, ou ainda pessoas destacadas no PVNC, que intervinham com assiduidade nos fóruns do projeto, sendo, inclusive, seus fundadores de 1992 para 1993. Por um lado, entre os que defendiam a alteração do nome do Movimento, estavam

ajuda financeira externa; utilizar espaços públicos cedidos por instituições como as igrejas, sindicatos e associações de moradores; e, instituir o trabalho voluntário de professores.

pessoas desconhecidas da maioria dos núcleos, que circulavam muito pouco entre os mesmos, ou alunos e coordenadores de núcleos isolados. Ao final da discussão o nome foi mantido. Fica a crítica de Bourdieu (1998) de que em um campo caracterizado pela concentração de capital político, e, portanto, de decisão nas mãos de poucos, os que não são reconhecidos pelo “campo”, são como que “impedidos” de se pronunciarem, sugerindo não só uma hierarquização, mas um processo de disputa simbólica por sua hegemonia e monopólio.

Para Yvonne Maggie (2000), as disputas em torno da definição do nome do Movimento revelaram um paradoxo em nossa maneira de pensar as diferenças. Haveria, no Brasil, tanto no debate público, quanto na literatura das ciências sociais os que enfatizam que a classe é mais importante que a raça, enquanto outros, acreditam que a raça seja o critério de hierarquização proeminente. No entanto, o MPVNC não fez a opção nem por uma nem pela outra via, procurando um caminho mais “inclusivo”, ou pensando nestes dois critérios como fazendo parte de um dilema. Há acusações de que o PVNC não se tornou um movimento só para negros pela influência dos católicos que dele faziam parte e que seriam detentores de uma vertente universalista, e não particularista, contra a discriminação e a desigualdade no Brasil. Frei David, figura de ponta na formação do Movimento, de maneira mais radical, no entanto, acabou optando por fazer um curso só para negros – o Educafro. Em outro extremo, pode-se pensar também, segundo Maggie (2000), que o Movimento procura seduzir e não ofender aqueles que não pensam que os negros têm o monopólio da pobreza e da discriminação. A autora acredita que o MPVNC vem se caracterizando por escolher uma maneira muito particular de definir uma identidade que aposta naquilo que une e não no que separa. Assim, seus integrantes elaborariam uma identidade que engloba classe, cor, e como veremos mais adiante, gênero, origem regional, residencial e a noção de cidadania. Ao meu ver, o ponto mais original da prática do PVNC é o de pensar, ao mesmo tempo, no indivíduo e no grupo; na criação de uma identidade de cidadão concomitante à constituição de um canal para viabilizar a ascensão social de pessoas que se sentem limitadas pela grande “barreira” que é o Vestibular. Desta maneira, os diversos núcleos têm tido sucesso congregando parcelas cada vez maiores de estudantes recém-formados no ensino médio, aprovando-os para universidades públicas, e, em parcerias com faculdades privadas, conseguindo bolsas de estudos. Embora o impacto de transformações estruturais ainda seja muito pequeno, o Movimento tem sido um bom exemplo de ações que contribuem para a melhoria das condições de vida de populações menos favorecidas, além de ser acionado como uma política pública original a ser implementada (Maggie, 2000). Até hoje, entretanto,

questionamentos são feitos no sentido de retomar a discussão em torno do nome. Como ilustração, reproduzo mensagem enviada em 7 de janeiro de 2004, ao grupo de discussão do PVNC na Internet:

Essa história de cursinho para negros não serve para nada! Carente sim, mas negro?? Eu sou negro e fico ofendido com essa história de ficar colocando culpa na sociedade pela nossa ignorância! Ser negro não é sinal de inferioridade. Qual é o motivo de colocar "Negros e Carentes"??? Não podem somente colocar CARENTES??? Com isso, o PVNC está dizendo que todo negro deve ser separado da sociedade e que ele é inferior a ela. Carente sim, NEGRO NÃO!

O e-mail, assinado por Edson Lopes, foi motivo de discussão no mesmo dia:

Realmente o Edson Lopes demonstra uma grande falta de compreensão tanto da discussão quanto da problemática racial, no que diz respeito do uso do racismo como mecanismo de perpetuação das desigualdades no Brasil, e uma enorme falta de conhecimento e entendimento sobre o nosso movimento...Pedirei licença a todos e vou responder diretamente no texto dele... Fernando Pinheiro (PVNC-Núcleo Piabetá)

*

Caro Fernando, o Movimento tem sua posição política e precisa agir como construtor de consciência crítica. Para tal, o modo de dirigir-se aos sujeitos que ignoram os avanços das posições políticas do PVNC precisam ser o de levar estes a compreensão que vocês já possuem. Vamos tomar cuidado com o modo de fazer a discussão. Situar os sujeitos na história e levá-lo a reflexão é mais produtivo. Consciência produzida a partir da Pedagogia da Pergunta e do esclarecimento sedimenta com mais densidade. É só um recado, carinhoso, de quem tem muito apreço pelo movimento e pelas pessoas que eu conheci no Rio e que fazem esta bela história. Abraço, Carmo.

Auto-Suficiência

Um outro ponto de intenso debate ocorreu em torno da auto-suficiência ou não e da institucionalização dos diversos núcleos. Até 95, o PVNC possuía toda a estrutura funcionando no Quilombo, sede dos Agentes da Pastoral do Negro, organizados por Frei David, na Igreja Matriz de São João de Meriti. Liberado pela ordem dos franciscanos para atuar em tempo integral junto aos negros, este frei vem se destacando na denúncia ao racismo no Brasil. Tal dedicação lhe valeu a medalha Pedro Ernesto, título mais importante fornecido pela Câmara de Vereadores do Município do Rio de Janeiro, em 1996, num projeto apresentado pela Vereadora Jurema Batista, militante do Movimento Negro do Rio de Janeiro. Frei David defendeu firmemente o propósito do PVNC ser um movimento não institucionalizado, e por isso,

enfrentou fortes resistências por parte de setores que estiveram com ele na fundação do primeiro núcleo, somados a novas lideranças que surgiram durante os primeiros anos de atuação.

De acordo com Araújo (2001), a proposta de institucionalização do PVNC partiu de militantes do projeto que possuíam raízes na Igreja Católica, mas que se encontravam, já há algum tempo, participando de movimentos da sociedade civil. Com a expansão dos núcleos, argumentava-se que o PVNC precisava de uma estrutura mínima, incluindo uma sala pra funcionar, uma secretaria e a obtenção de recursos financeiros para custear algumas atividades. Tal proposta foi pauta da primeira Assembléia de 1996. Os grupos comandados por Frei David, além de pessoas vinculadas a outras igrejas, sindicatos e partidos políticos, permaneceram contrários à sugestão. Por outro lado, dentre os que a defendiam, encontravam-se pessoas que tinham fácil acesso aos núcleos e que haviam participado das primeiras gestões da Secretaria Geral e que afirmavam a inviabilidade de se continuar com a atual estrutura do projeto sem que se criassem condições mínimas para sua operacionalização. A primeira proposta foi rejeitada, mas os debates continuaram até ser formalmente rejeitada em uma Assembléia posterior. Entre os argumentos utilizados havia a idéia da possibilidade de uma “democratização do movimento” e também, possíveis “desvios” de objetivos em função de exigências de agências que porventura viessem ceder financiamentos.

Como aponta Yvonne Maggie (2000), a política econômica do Movimento não aceita doações, a não ser uma parcela ínfima do salário mínimo por mês para custear lanche e transporte dos professores, e o apoio da PUC-Rio e outras instituições de ensino com bolsas de estudos e de isenções da taxa de inscrição no Vestibular, além do espaço cedido por organizações diversas. Mas os movimentos sociais no Brasil, de uma maneira geral, têm mesmo este caráter “basista”, acreditando na realização da democracia “de baixo para cima”. O fato de se voltar para um debate em torno da cidadania e não apenas para uma discussão da identidade negra, já revelaria esta preocupação em respeitar o que vem da base (Maggie, 2000). Assim, alguns membros contrários ao auto-sustento e à não-institucionalização do PVNC abriram novos cursos sem qualquer ligação com o Movimento, aproximando-se, à época, das iniciativas paulistas que já se mobilizavam acerca de uma política de cotas na Universidade de São Paulo⁶⁷.

Em 1996, portanto, havia dois grupos em disputa – um do “campo eclesial”, composto por membros vinculados à Igreja Católica, seguidores de Frei David, e outro, do “campo amplo”,

⁶⁷ No primeiro momento, o PVNC preferiu aderir à ética do esforço pessoal e do mérito.

formado por membros da Igreja que possuíam independência política, intelectuais, ativistas de movimentos sociais, partidos e outras religiões, que pensavam o PVNC como um projeto que tinha condições de transcender a tarefa inicial de colocar negros na universidade, apostando em uma intervenção na política educacional do estado (Nascimento, 1999).

Frei David foi fortemente atacado pelo “campo amplo”, tendo sido objeto de uma Comissão Investigadora da Verdade, em função de uma denúncia feita através de um documento distribuído por dois militantes do PVNC que participavam dos núcleos GRUCON (Grupo de União e Consciência Negra) e AFE (Associação Fluminense de Educação), numa assembléia realizada no Pré-Rocinha. No documento, distribuído durante a assembléia, os autores afirmavam que o Frei manipulava as informações da imprensa, dizendo-se o único organizador do PVNC. Com isso, visaria, segundo os autores do documento, por um lado, à afirmação de sua auto-imagem na sociedade, em que passava a ser visto como “preocupado com as causas sociais”, abrindo caminho para um maior poder de intervenção no Movimento Negro em nível nacional.

Por outro lado, houve acusações de que o Frei se fortaleceria no interior do PVNC, e que, cada vez mais, afirmava seu carisma para com os alunos, professores e coordenadores que não possuíam uma participação mais ativa. Nessa assembléia, que contou com a participação de mais de 300 pessoas, os autores quase foram agredidos por fiéis seguidores do Frei David que, revoltados e inconformados com o teor das denúncias, gritavam e tentavam alcançá-los. A Comissão, composta por membros de ambos os “campos”, chegou ao senso comum de que as denúncias eram verdadeiras (Araújo, 2001).

Além da classificação em “campo eclesial e amplo”, como informa Nascimento (1999), havia uma classificação em “membros” e “usuários”, ou seja, em indivíduos que participavam das Assembléias, reuniões, seminários e outros momentos coletivos, tomando parte nas decisões e tendo uma visão do todo, e aqueles restritos à visão “aulística”, preocupando-se somente com sua aprovação no Vestibular. Frei David é hoje diretor geral da Organização Não-Governamental Educafro.

III – Movimentos Sociais e a Estrutura e Organização do PVNC

A educação adquiriu na última década, ao nível do discurso e da retórica, uma visibilidade política nunca antes recebida, além de uma grande base de legitimidade entre as pessoas comuns. No entanto, propostas (e reformas) educacionais não são novidades no Brasil (ver Capítulo 2).

Com ciclos de acontecimentos datados e que correspondem tanto a períodos do desenvolvimento econômico, quanto da constituição de (novos) atores como sujeitos das disputas acerca da definição da condução da política nacional, as reivindicações em torno de maior escolaridade, se pautaram, de forma mais intensa, pela questão da cidadania⁶⁸, articulada, sem dúvida, a uma das

⁶⁸ Para o liberalismo, a cidadania está associada à noção de “direitos naturais” e imprescindíveis do homem e também aos direitos da nação – liberdade, igualdade perante a lei, direito à propriedade, soberania e separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário. John Locke, teórico por excelência da filosofia liberal, justificou, no século XVII, uma diferenciação de direitos entre a classe trabalhadora e a burguesia (proprietários ou “verdadeiros cidadãos”), o que começaria a ser questionado no século XVIII. No estado natural, os homens seriam livres e iguais; e a propriedade, coletiva. Cada um tomaria aquilo de que necessita sem o consentimento dos outros. Por outro lado, sendo o homem seu próprio senhor, tanto seu trabalho, como os resultados do mesmo lhes pertencem. Portanto, a propriedade que um indivíduo trabalha e de cujos produtos usufrui é sua. Mas as classes trabalhadoras (não-proprietárias), acostumadas com o arado e a enxada, usariam as mãos e não a cabeça, sendo incapazes de pensar, de governar suas vidas por princípios de ordem moral, e raramente elevariam seus pensamentos acima de sua substância. Suas ações seriam, ainda, desordeiras, ameaçando a ordem social. Locke desfaz, no plano da sociedade real, a igualdade natural pensada entre os homens, tornando legítima a desigualdade entre o cidadão (proprietário) e o não-cidadão (não-proprietário). De acordo com Cherkaoui (1996), o século XVIII adota, em bloco, a teoria lockiana do direito natural de propriedade, embora socialistas e utopistas se valessem da linha de Rousseau. Depois de Locke, há um certo consenso entre os sociólogos de que Rousseau veio a formular as questões mais essenciais a respeito da “des/igualdade”.

Para Rousseau, no estado natural, os homens seriam livres e iguais e não possuiriam propriedade; contentariam-se com as dádivas da natureza (Cherkaoui, 1996). Ao estado de natureza se oporia o estado de sociedade, em que o homem é civilizado (podendo ser proprietário ou escravo). Em um primeiro momento, o crescimento demográfico, as imprevisibilidades climáticas, as flutuações dos bens de consumo disponíveis engendrariam diferenças nos hábitos de vida dos homens. Armas para caçar e pescar, seriam, inclusive, inventadas. Embora a cooperação fosse vantajosa, o homem primitivo permaneceria individualista. Mas, a partir do momento em que os homens começam a cooperar e acumular bens, o estado primitivo sofreria alteração: desapareceria a igualdade, criar-se-ia a propriedade, e daí resultaria a divisão do trabalho. Rousseau também parece aceitar a idéia de que a propriedade deriva do trabalho. Entretanto, o direito de propriedade, fundamento da sociedade civil, seria uma criação da lei positiva, e não de lei natural. O Estado não poderia impugná-lo, já que teria sido instituído para defendê-lo, mas limitar os efeitos de uma desigualdade extrema que impossibilitasse a administração imparcial da justiça. A autoridade pública deveria fazer com que os ricos não fossem muito ricos e nem os pobres muito pobres (Marshall, 1996).

No século XVII, o racionalismo ilustrado, ao enfatizar a razão e nomear a história como evolução do espírito, propõe modificar a ordem social e política atuando sobre a consciência e a instrução, ampliando, ao mesmo tempo, o leque de cidadãos. O pressuposto básico era de que o povo instruído seria ordeiro, obediente a seus superiores e não presa de credices e superstições religiosas e místicas. A questão da cidadania passou a ser resumida numa questão de educação/escola. Mas esta foi pensada, pelas classes dirigentes, como mecanismo de controle social para evitar desordens. Justificou-se, assim, a necessidade de ser competência do Estado, que facilitaria, encorajaria ou até mesmo impor a toda população a importância do aprendizado de ler e contar.

Segundo matéria publicada no jornal Folha de São Paulo de 08 de outubro de 2003, este conjunto de idéias do século XVII permanece – “NE prefere trabalhador sem estudo”. A reportagem sobre estudo do Banco Mundial afirma que empresas e estados do nordeste brasileiro têm preferido e estimulado a contratação de empregados menos educados no país como forma de constituir força de trabalho “mais dócil, menos móvel e com menos aspirações”.

Em “Os Negócios da Elite e o Medo da Educação”, um dos tópicos divulgados pela pesquisa do Banco em 07 de outubro de 2003, é sustentada a idéia de que “a elite modernizante” no nordeste prefere contratar pessoas que tenham apenas o ensino primário. Os governadores nordestinos apoiariam a estratégia das empresas oferecendo uma série de subsídios para treinamento e estimulando a idéia de que seus Estados têm mão-de-obra competitiva em relação a outras economias emergentes.

características mais notáveis do capitalismo: a capacidade de ocultar o rosto atrás de uma máscara de mistificações ideológicas (Wood, 2003).

Offe (1989) sugere que em qualquer Estado moderno, os cidadãos estariam estruturalmente relacionados à autoridade estatal de três formas: 1) seriam coletivamente os criadores soberanos da autoridade estatal; 2) seriam potencialmente ameaçados pela força e coerção estatal organizada; e 3) seriam dependentes dos serviços e provisões organizados pelo Estado. Estes três componentes teriam suas raízes ideológicas nas teorias políticas do liberalismo, da democracia e do estado do bem-estar, e que é amplamente revelado pela ação da UNESCO (2002) como a tendência mundial mais consistente, na implementação de uma educação para a cidadania e para o desenvolvimento social (Cardoso, 2004).

De fato, no século XX, o projeto burguês teria destacado de forma mais intensa a questão dos direitos de cidadania de todos dos indivíduos. O Estado passou a regulamentá-los, a restringi-los, ou cassá-los em determinadas conjunturas históricas. Ao lado de uma cidadania regulamentada pelo Estado, tivemos o desenvolvimento do “neoliberalismo comunitário”, onde a

Assim, é possível perceber que "antigos fatores que levam à iniquidade social são impressionantemente adaptáveis" aos governos democráticos. "A educação primária oferece o básico para que esses trabalhadores, com um pouco de treinamento, se tornem competitivos em relação a regiões nas quais os salários para as mesmas funções são significativamente mais altos".

O estudo acrescenta que várias empresas do Sul do Brasil têm se mudado para o nordeste atrás dos "estímulos" dos governos". Os incentivos estaduais privilegiam o treinamento de pequenos grupos de trabalhadores, quando o dinheiro poderia ser aplicado em uma melhora generalizada do ensino público.

Retomando, o que a economia clássica vai propor é um cidadão passivo e no “seu devido lugar”. O essencial não era instruir, racionalizar o indivíduo, mas racionalizar a vida econômica, a produção, o tempo das pessoas, o ritmo dos corpos, a disciplina. Ou seja, a única educação que interessava era a formação e produção da mercadoria. A educação passa a ter uma conotação eminentemente moral, de disciplinamento para o convívio social harmônico dos cidadãos semelhantes. Durkheim (1978) mesmo iria afirmar que a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade, perpetuada e reforçada pela educação, fixando de antemão, na alma da criança, certas similitudes reclamadas pela vida coletiva. Um outro ponto da tese deste clássico da Sociologia é que a educação também teria uma função diferenciadora. Na medida em que no capitalismo, o trabalho é “dividido”, a escola seria a promotora, por excelência, da diferenciação das funções exercidas pelos indivíduos em sociedade, para se obter uma cooperação entre os membros na produção da vida, e, do mesmo modo, a coesão do grupo. A educação ou a escola, portanto não deveria ser a mesma para todos. A diferenciação foi vista e ainda é tomada por muitos, no senso comum, como processo “natural” do desenvolvimento social.

Cabe ressaltar, que toda esta concepção de “cidadania” e “educação” não esteve separada das teorias da utilidade popularizadas por teóricos como Bentham e Hume, onde o legislador deveria operar a favor da igualdade entre os cidadãos. Nesta perspectiva, sendo todo o resto igual, a igualdade maximizaria a felicidade. Não haveria felicidade se não houvesse riquezas a distribuir para atingir a igualdade. Para estes autores, o legislador, deveria, antes de tudo, incitar os homens a produzirem, pois a propriedade se justificaria na medida em que os indivíduos deveriam ser retribuídos em função de sua contribuição para a sociedade, ou mais exatamente, da contribuição marginal do tipo de trabalho que efetuam (Cherkaoui, 1996).

cidadania é pensada como retorno à idéia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial burocratizada⁶⁹. Nas últimas décadas teríamos, ainda, grupos organizados da sociedade civil. Trata-se de uma cidadania “coletiva”. O desenvolvimento explorador do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo insaciável de bens, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre de lucro capitalista, seriam elementos de um cenário que veio a criar, segundo Gohn (2001), um novo ator histórico: os movimentos sociais. Os cidadãos coletivos, presentes nos movimentos, reivindicariam interesses de coletividade. E junto às demandas populares de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo de divisão do trabalho, encontraríamos, também, demandas advindas de grupos não “tão explorados” no plano da produção ou dos direitos sociais, mas igualmente expropriados no plano dos direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação: negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia, etc. A cidadania, assim, não se construiria por decretos ou intervenções, mas pelo processo de luta que em si própria, deve ser um movimento educativo. Educativo por quê?

Em primeiro lugar, é educativo pela prática de adquirir, progressivamente, consciência, através da socialização de informações sobre os direitos e deveres dos indivíduos, e da identificação dos interesses opostos. Organizações não-governamentais, assessorias técnicas, políticas e religiosas costumam atuar neste sentido, partindo, posteriormente, para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes.

Em segundo lugar, as experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos, etc., seriam resgatadas no imaginário coletivo do grupo, de forma a fornecer elementos para a leitura do presente e construção do futuro. Aprender-se-ia, inclusive, a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Gohn (2001) sustenta que tudo isso ocorre porque a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes é dada.

Em seguida, ocorreria a construção de metodologias de ação segundo as necessidades colocadas pela conjuntura. Em suma, poderia até se dizer que os movimentos de cidadania

⁶⁹ Ao meu ver, esta noção, é bastante conservadora/estabilizadora: educar para a cooperação geral. Haveria uma grande contradição: para “fugir” da realidade da desigualdade, apelar-se-ia para o outro referencial, entretanto, o cidadão civilizado não seria justamente o que teria superado os estágios iniciais de convivência grupal?

coletiva resgatariam elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular (Gramsci, 1968). No caso do PVNC, a cidadania toma um caráter educativo também pela metodologia de ação ter como objetivos: “criar condições para que os estudantes discriminados, por etnia, gênero ou situação sócio-econômica concorram nos Vestibulares das universidades públicas” (PVNC, Carta de Princípios, 1999). A valorização do campo educacional como fonte de virtudes cidadãs, participação, solidariedade social, estabilidade política e mesmo transformação produtiva neste início de milênio constitui-se, assim, como o paradigma central para associações coletivas com o objetivo de promover desenvolvimento individual e social (Paiva, 1993).

No Brasil foram três as formas comuns de agregação das demandas populares: as sociedades amigos de bairros ou associações de moradores, as associações de favelas e as lutas e movimentos específicos pela moradia ou equipamentos urbanos. Nestas lutas, o saldo foi muito mais moral do que de melhorias de qualidade de vida, pois se demarcou uma nova postura da sociedade de civil, onde o grande instrumento consagrado de mudanças foi a Constituição de 1988. Na seção anterior, onde procurei expor fatos e pessoas que contribuíram para a instituição do Pré-Vestibular para Negros e Carentes do Estado no Rio de Janeiro, foi possível perceber que este projeto se consolidou de forma bem semelhante às associações comunitárias. Estas se desenvolveram a partir de 1970, impulsionadas pela ala progressista da Teologia da Libertação da Igreja Católica. Entre os anos de 1977 e 1978, Frei David terminando seu noviciado⁷⁰, foi para a Diocese de Petrópolis estudar Filosofia e Teologia. Lá, encontra Leonardo Boff, o exponte de maior visibilidade desta ala no Brasil, de quem se torna aluno e amigo. Mais tarde, Frei David foi expulso de Petrópolis por ordens do Vaticano, sendo transferido para a Baixada Fluminense, onde começa a desenvolver seus projetos com a juventude (negra) da Igreja Matriz.

As organizações sustentadas pela Teologia da Libertação tinham/têm algumas características comuns: base social ampla e relativamente homogênea (classes populares); organização em coletivos unificados por regiões geográficas; trabalho através de comissões e coordenações; divisão do trabalho em vários papéis; e argumentação em torno da noção de direitos. A dinâmica interna é marcada pela participação direta, pelo assembleísmo e pela atuação contínua. A maioria não tem sede e nem regimento próprio. Mas, haveria um código de

⁷⁰ Noviciado é um ano na vida religiosa, onde o religioso se afasta do viver social normal e se enclausura em um espaço para vivenciar intensamente a compreensão do fundador de sua ordem, no caso, São Francisco de Assis.

ética interno, onde o importante é sempre falar pelo grupo após consultá-lo. As características das associações também tenderiam a variar de uma região para outra e pelo tipo de liderança que assume a coordenação. O fator tempo também seria um grande empecilho para as unidades em luta. Como as decisões são tomadas cotidianamente, as tarefas são enormes e não haveria pessoal suficiente para estar em todos os lugares. Todas estas características ficam evidentes com o documento intitulado Carta de Princípios (1999), onde são apresentados os princípios, a estrutura e organização do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes. O Movimento é estruturado a partir de órgãos como a Assembléia Geral, o Conselho Geral, a Secretaria Geral, entre outros.

Assembléia Geral

A Assembléia Geral se reúne três vezes por ano e é o órgão máximo e soberano de decisão do PVNC. Tem como função discutir e deliberar sobre princípios, objetivos, regras e propostas globais. É composta por todos os integrantes com direito à voz e voto, desde que estejam em dia com suas obrigações. A primeira reunião do Conselho Geral de cada ano define as datas das Assembléias seguintes, os locais de realização e todo o planejamento previsto. A coordenação da Assembléia fica a cargo da Secretaria Geral. Em caso de não haver nenhum membro desta secretaria presente, uma mesa é composta pela coordenação do núcleo onde se está realizando o encontro. Há o Regimento Interno das Assembléias do PVNC que regula toda a sua dinâmica.

Conselho Geral

O Conselho Geral é composto por dois Conselheiros de cada núcleo ou, na ausência destes, por dois suplentes, com direito a voz e voto. Tem como objetivos construir estratégias e táticas de operacionalização das propostas aprovadas pela Assembléia Geral; elaborar o calendário e planejamento anual do PVNC; instituir comissões temporárias para questões específicas; possibilitar a troca de informações entre os núcleos; e solicitar prestação de contas à Secretaria Geral, às equipes permanentes e comissões temporárias. O Conselho Geral reúne-se todo primeiro domingo de cada mês, sempre em um dos núcleos do PVNC. Com o objetivo de descentralizar as atividades do Movimento, as reuniões do Conselho Geral são realizadas durante quatro meses em um mesmo núcleo. Ao longo do ano, três núcleos sediam as reuniões do Conselho Geral. O Conselho Geral não pode mudar nenhuma decisão tomada pela Assembléia Geral. A pré-pauta de cada reunião da Assembléia é definida pelo Conselho, na reunião que a antecede, permitindo assim que os pontos de pauta sejam discutidos e amadurecidos anteriormente por cada núcleo. A pré-pauta só é alterada pela Assembléia Geral se estiveram

50% mais um dos núcleos do PVNC presentes. O Conselho Geral em sua reunião de novembro, fornece a todas as comissões de contato com universidades públicas e particulares, a relação dos núcleos que atenderam ao nível mínimo de participação estabelecidos na Carta de Princípios.

Também cabe ao Conselho Geral, através da equipe de Reflexão Pedagógica ou de uma comissão especial constituída para este fim, a organização dos Seminários de Formação do PVNC – eventos realizados com a finalidade de qualificar coordenadores, professores e alunos, através do estudo e o aprofundamento sobre Educação, Questões Raciais entre outros temas. Os Seminários são realizados três vezes ao ano, sempre em um dos núcleos do PVNC. O núcleo em que é realizado o seminário deve assumir a infra-estrutura do mesmo, com apoio financeiro da Secretaria Geral para almoço. As equipes do PVNC são abertas à participação de qualquer membro e devem prestar contas de suas atividades ao Conselho Geral. São elas: a) Equipe de Reflexão Racial, cujas funções são desenvolver reflexões e análises sobre relações raciais e cultura afro-brasileira, desenvolver debates nos núcleos sobre o tema, realizar atividades de formação de coordenadores e professores e organizar, junto com a equipe pedagógica, os seminários do PVNC; b) Equipe de Reflexão Pedagógica, cujas funções são desenvolver reflexões e análises sobre Educação e Pedagogia, desenvolver debates nos núcleos e realizar atividades de formação de coordenadores e professores, organizar com a equipe de reflexão racial os seminários do PVNC; c) Equipe de Cultura e Cidadania, cuja função é aprofundar, planejar e elaborar propostas para as aulas de Cultura e Cidadania, dentro dos princípios e objetivos do PVNC; d) Equipe de Assessoria de Imprensa, cuja função é assessorar a Secretaria Geral articulando contatos com a Imprensa; e) Equipe do Jornal Azânia, cuja função é produzir o Jornal do PVNC com a imparcialidade necessária a fim de contemplar as diversas opiniões e visões presentes no PVNC.

Secretaria Geral

A Secretaria Geral tem como funções: representar o PVNC junto à imprensa e às instituições sociais; recolher, administrar e prestar contas mensalmente dos recursos oriundos das contribuições financeiras dos núcleos; coordenar as reuniões do Conselho Geral e da Assembléia Geral; conhecer e manter documentada a realidade de cada um dos Núcleos do PVNC; manter organizadas todas as informações sobre o PVNC (atas, balanços financeiros, reportagens, fotografias, textos e documentos em geral) em local que coordenadores, professores e alunos do PVNC possam ter fácil acesso; e executar as deliberações do Conselho Geral. A Secretaria é

subdivida em regionais e composta por onze membros, sendo três Secretários Gerais, dois Tesoureiros e seis Secretários Regionais.

Finanças

O PVNC é auto-sustentável, e, portanto não admite o recebimento de financiamento externo. São admitidas apenas doações em material didático, livros, ingressos de eventos, e transporte, desde que isso não implique em nenhuma forma de comprometimento. Não são aceitos quaisquer materiais ou valores financeiros de candidatos a cargos eletivos, políticos eleitos ou partidos políticos. Os(as) alunos(as) devem contribuir mensalmente com núcleos, em uma taxa de 5 e 10% do salário mínimo. Os núcleos devem contribuir anualmente para as atividades gerais do PVNC (Assembléias, Seminários, Jornal, Conselho, etc.), desde que a Tesouraria esteja em dia com a prestação de contas, que deve ser mensal. Caso contrário, os núcleos podem suspender as contribuições sem prejuízo à sua participação no PVNC. As contribuições devem ser imediatamente retomadas (inclusive as atrasadas) após a prestação de contas. O valor da contribuição anual deve ser definido na reunião de dezembro do Conselho Geral. As contribuições dos núcleos devem ser recolhidas pela Tesouraria. Os núcleos podem organizar festas e eventos para gerar fundos para suas atividades, que estão isentos do repasse à Secretaria Geral. O núcleo que estiver em débito com o PVNC perderá temporariamente o direito a voto na Assembléia Geral e no Conselho Geral, bem como o direito de participar de bolsas e isenções de taxas em universidades públicas e bolsas de estudo em instituições particulares. Esses direitos são imediatamente readquiridos após o pagamento do débito ou negociação com a Secretaria Geral. Em caso de negociação, esta deverá ser aprovada pelo Conselho Geral. Nenhum membro do PVNC pode receber remuneração pelo trabalho realizado no Movimento.

Professores

Os professores, de acordo com a Carta de Princípios, devem se mostrar conscientes do alcance político, social e educativo do Movimento; ser altruístas e dotados de elevado sentimento de solidariedade humana; reconhecer a importância de não conservarem qualquer preconceito racial, de gênero, político, ideológico e religioso, comprometendo-se a respeitar e tratar a todos de forma igual; dispor a praticar e incentivar os alunos à prática da “solidariedade ativa”; possuir sólido conhecimento das disciplinas que se disponham a ministrar, mesmo não sendo academicamente formados; buscar desenvolver a consciência crítica dos alunos frente a realidade social, política, econômica e racial; ser receptivos às instruções que lhes forem passadas pela

coordenação de seu núcleo, e em caso de dúvidas, consultar e dialogar com esta; saber que se fizerem pelo aluno qualquer coisa que este possa fazer, sua ajuda se transformará num ato paternalista, pois induzirá o "beneficiado" a indolência, autodepreciação e dependência; valorizar o ato de ouvir e aceitar, de forma a envolver os alunos num relacionamento franco e confiante; fazer uso de diferentes métodos; ser consciente das limitações dos alunos; e ter consciência do caráter inovador do projeto, como um questionamento ao sistema.

Núcleos

Os Núcleos são os vários cursos pré-vestibulares que constituem o PNVC. Para se integrar ao PVNC, o núcleo deve atender a alguns critérios: 1) ter uma coordenação composta por professores, alunos e pessoas da comunidade local. A coordenação do núcleo tem um papel fundamental para o seu funcionamento. Suas principais funções são: recolher e administrar os recursos financeiros, apoiar os professores e administrar o material didático-pedagógico, articular alunos e professores aos princípios e objetivos do PVNC, manter-se atualizada para manter alunos e professores corretamente informados sobre vestibulares, eventos importantes, atividades e articulações do PVNC, organizar e incentivar as aulas de Cultura e Cidadania; 2) ter pelo menos 80% dos professores desenvolvendo o trabalho; 3) ministrar aulas de "Cultura e Cidadania, com a mesma carga horária das outras disciplinas; 4) comprovar que adota o método de auto-sustentação através da cotização, ou seja, divisão das despesas com os alunos. Esta cotização deve variar entre 5 e 10% do salário mínimo. Caso existam no núcleo alunos com dificuldades de contribuir com esse valor, a coordenação do núcleo tem autonomia para solucionar a questão; 5) os professores e coordenadores devem ser voluntários e estar de acordo com os Perfis de Professores e Papel da Coordenação estabelecidos pela Carta de Princípios; 6) os alunos devem ser selecionados também segundo os Critérios de Seleção de Alunos por esta Carta; 7) a Coordenação deve escrever uma carta dirigida ao Conselho Geral solicitando assentamento no PVNC, na qual deverá também constar os nomes de dois conselheiros e dois suplentes, que podem ser alunos, professores ou coordenadores; 8) cabe ao Conselho Geral o assentamento do novo núcleo em caráter experimental de um ano. Nesse período, a Secretaria Geral deverá acompanhar seu trabalho, verificando a coerência de suas atividades com os princípios e objetivos do PVNC. Durante o período experimental o Núcleo terá os mesmos direitos e deveres que os já integrados ao PVNC; 9) o assentamento definitivo do novo núcleo será decidido após o período experimental, a partir de relatório de avaliação do núcleo apresentado pela Secretaria Geral; 10) os núcleos integrados (provisória ou definitivamente) ao

PVNC devem contribuir mensalmente com 10% de sua receita mensal em contribuições dos alunos. Essa contribuição deve ser efetuada à Equipe de Tesouraria da Secretaria Geral no dia da reunião mensal do Conselho Geral ou através de comprovante de depósito na conta corrente do PVNC, cuja cópia do comprovante deve ser entregue à Tesouraria, também no dia da reunião do Conselho Geral; 11) o núcleo que estiver em débito por dois meses ou mais com o PVNC perde temporariamente o direito a voto na Assembléia Geral e no Conselho Geral, bem como o direito de participar de bolsas e isenções de taxas em Universidades Públicas e bolsas de estudo em Universidades Particulares. Esses direitos são imediatamente readquiridos após o pagamento do débito ou negociação com a Secretaria Geral. Em caso de negociação, esta deverá ser aprovada pelo Conselho Geral; 12) perdem o direito de participação nas isenções de taxas e bolsas de estudos conquistadas pelo PVNC, os núcleos que, na reunião de novembro do Conselho Geral, estiverem abaixo dos índices mínimos de participação nas discussões e decisões do movimento.

Cultura e Cidadania

Foi criada a disciplina Cultura e Cidadania “para alunos e professores fazerem do PVNC um espaço que não se reproduza o automatismo da educação, discutindo e aprofundando grandes questões que angustiam a sociedade, dando prioridade à questão das relações étnicas” (PVNC, Carta de Princípios, 1999). Os debates de Cultura e Cidadania desenvolvem questões como racismo; discriminação; preconceito; gênero; cultura; ideologia; cidadania; democracia; políticas públicas; violência; direitos constitucionais, civis e trabalhistas; movimentos sociais; conjuntura política e econômica; neoliberalismo; globalização; ou temas sugeridos no interior do núcleo através de um planejamento participativo, tendo a mesma carga horária semanal das outras disciplinas, embora a construção pedagógica seja diferente, pois é aberta para que o conjunto construa uma visão de si, dos outros e da sociedade, numa dinâmica que engloba: palestras; debates; análises de filmes, músicas e textos; peças teatrais; dinâmicas de grupos; etc. As aulas não têm um único professor, e muitas vezes são convidadas pessoas especializadas a palestrar nos mais variados assuntos. De acordo com a Carta de Princípios (PVNC, 1999), o objetivo da matéria é realizar um amplo debate social-histórico, no sentido de potencializar as ações políticas e culturais dos educandos e educadores do PVNC a partir/para valores humanitários e socialistas (solidariedade, igualdade e respeito aos seres humanos) e na perspectiva de desenvolver um trabalho de conscientização e formação de militância para as lutas populares por democracia e justiça social. Acredito que esta disciplina seja responsável por viabilizar e tornar evidente uma outra característica das associações comunitárias no Brasil: um projeto político-ideológico

centrado no desenvolvimento do homem explorado em luta pela construção de uma sociedade mais igual e de uma convivência mais solidária, encarando o processo de mudança como sendo uma tarefa histórica, e acreditando na eficácia de ações passivas (ou pacíficas) de resistência.

Crítérios de Seleção dos Alunos

A seleção de alunos é feita em cada núcleo ou reunindo um grupo de núcleos da região. O aluno deve receber da coordenação do núcleo um texto apresentando o histórico, as propostas do projeto, a importância da participação no movimento, a importância dos encontros de Cultura e Cidadania como um dos pilares do trabalho, das assembléias, dos seminários, dos conselhos, da secretaria, das equipes, do Jornal etc. Após a leitura do texto e concordando com o mesmo, deverá receber o formulário de Pedido de Inscrição e preenchê-lo. No mesmo, além do nome completo, endereço, escola de origem, deve ter questões com o objetivo de aferir a sua realidade sócio-econômica. Outro bloco deverá colher informações sobre a percepção que o candidato tem dos problemas sociais e raciais. Após preencher o formulário de pedido de inscrição o mesmo é convidado a uma entrevista individual para averiguação dos dados. Só deverão ser classificados os alunos que comprovadamente são carentes, de qualquer etnia, idade e sexo. Entretanto, a coordenação deverá estar atenta para garantir no pré-vestibular candidatos provindos das etnias historicamente oprimidas (prioritariamente os(as) candidatos(as) negros(as)) na mesma proporção de sua presença na sociedade brasileira. Em caso de existir mais candidatos do que vagas, os seguintes critérios devem ser seguidos: a) Carentes. Famílias com até 2 salários mínimos *per capita*. Privilegiar os pertencentes à famílias que pagam aluguel, que possuem pessoas doentes ou idosas, filhos de pais separados e moradores de periferias. Devem ser realizadas visitas familiares para comprovação de carência; b) Negros preferencialmente. Por ser a questão das relações desiguais entre negros e brancos a razão do movimento e das lutas, sobretudo pelo alto índice de descendentes de africanos entre as camadas mais pobres e excluídas, consequência do preconceito e da discriminação que são vítimas no trabalho, no acesso à educação, nos cuidados com a saúde; no campo histórico-cultural, etc.; c) Oriundos de escolas públicas preferencialmente; d) Com ensino médio completo, ou que esteja em vias de conclusão; e) Cursando o ensino médio em escolas particulares com bolsa; f) Oriundos de Movimentos Populares. Aqueles que tenham alguma inserção nas lutas sociais, como comunidades eclesiais de base, sindicatos, associações de classe, entidades filantrópicas, culturais, partidárias ou religiosas. Este critério deve ser utilizado para casos de empate.

IV – O Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes como Bloco de *Status*

Os anos 90 são caracterizados por muitos teóricos como um período de crise e apatia dos movimentos sociais. A nova “onda” seria a da privacidade e do individualismo, onde o coletivo como solução para os problemas das pessoas teria caído no descrédito. Lideranças ou assessorias dos movimentos populares atribuem, em geral, como causas desta crise, fatores de ordem externa: o desenvolvimento econômico, o desemprego, as políticas neoliberais, a queda do leste europeu, a crise das utopias, e a descrença na política e na ação do Estado (Gohn, 2001). Considero este processo classificado como “crise” associado, por um lado, às pressões que a ala progressista do clero latino-americano passou a receber do Vaticano, e, por outro, por uma “onda” mais forte de racionalização e burocratização da política no Brasil: 1) a intensificação de uma rede de organizações não-governamentais especializadas em assessorar os movimentos populares, deixando de ser estruturas paralelas, e ocupando o lugar dos próprios movimentos, e 2) todo o processo de “judicialização” e/ou “juridificação” da política e das relações sociais, respectivamente, marcando um período mais complexo de deslocamento do conflito entre classes – empresários e empregados – em decorrência do relativo “declínio” da classe trabalhadora urbano-industrial, da reestruturação da posse do capital no século XX, e da expansão dos direitos de cidadania em formações democrático-liberais (Turner, 1986).

As divisões sociais teriam sido substituídas por uma estrutura que implica numa luta das COMUNIDADES DE *STATUS* e dos BLOCOS DE *STATUS* pelo acesso ao bolo da segurança social. Os BLOCOS DE *STATUS* se caracterizariam por relações associativas, e não comunais, como o são as comunidades de *status*. Seriam agregados de agentes sociais politicamente organizados em consciência de si mesmos, em torno de qualquer partido ou movimento social, para defender ou incrementar interesses em face de outros grupos sociais. Acrescento, fazendo uso intenso da justiça, da ordem legal e institucional, sustentada por uma cultura pública democrática que se abre ao reconhecimento da legitimidade dos conflitos políticos demandados como exigência de cidadania. Desta forma, temos um novo modo de tipificar os problemas da vida em sociedade, de figurar diferenças e desigualdades, e definir a ordem das equivalências que o princípio da igualdade e justiça supõe.

A crescente expansão do direito sobre a política e a sociabilidade parece ser central para se pensar o mundo contemporâneo. Tal como coloca Luiz Werneck Vianna (2001), a questão da judicialização da política e das relações sociais tem sido objeto de uma vasta produção,

tornando-se matéria corrente da reflexão de vanguarda da teoria social e da filosofia política. Este fenômeno é apontado como o resultado de um cenário mundial caracterizado pela incapacidade do Executivo e do Legislativo em fornecer respostas efetivas às demandas sociais por justiça e igualdade. O autor observa que o direito não somente alcançou a regulação de práticas sociais (tidas até pouco tempo como de natureza privada), como também invadiu novas dimensões da experiência social próprias do contexto de globalização, como é o caso de grupos particulares que têm conseguido a intervenção do direito na institucionalização de sua condição e no reconhecimento de sua identidade. Além disso, o direito estaria armando o Judiciário com meios e modos para o exercício e intervenção no plano da política, da resolução de conflitos coletivos e da cidadania. Para Werneck Vianna, em torno do Judiciário estaria se criando uma nova “arena pública”, onde os procedimentos políticos cederiam seu lugar aos judiciais, decorrendo daí, um novo padrão de relacionamento entre os Poderes e o surgimento de novos personagens da *intelligentzia* – os magistrados e os membros do Ministério Público. No Brasil, o processo de judicialização das relações sociais é interpretado por ele como expressão do avanço da agenda igualitária em um ambiente social marcado pela “desregulação”, pela “anomia” e pelo “não conhecimento” das instituições democráticas. Na sociedade brasileira, a expansão do direito, de seus procedimentos e de suas instituições se revestiria, de uma dupla inspiração. Em primeiro lugar, nasceria do direito não como “substitutivo” da política e do associativismo, mas como ocupando o vazio deixado por eles após décadas de autoritarismo (que aprofundou a atitude de indiferença política entre os brasileiros). Em segundo lugar, a judicialização das relações reiteraria uma prática com raízes profundas na história brasileira em que o direito, como instrumento de ação de uma *intelligentzia* jurídica, se coloca a serviço da construção da cidadania e da animação da vida republicana.

Mas, se por um lado há consenso quanto à “invasão” do direito (do Poder Judiciário e também de sua *intelligentzia*) na sociabilidade da vida moderna, por outro, as avaliações desse processo de judicialização (ou jurisdicalização) das relações sociais são bem divergentes, extremando-se em dois grandes eixos interpretativos. De um lado estariam os “procedimentalistas”⁷¹, acreditando que o avanço do direito poderia provocar o esvaziamento

⁷¹ Werneck identifica o eixo procedimentalista com os trabalhos de Habermas e Garapon. Estes autores vêem a presença absoluta do direito e das instituições do Judiciário na vida social como preenchedor do vazio deixado pelo *welfare*, devolvendo aos indivíduos, um sentimento de justiça. A “invasão” do direito na sociabilidade coincidiria com o desestímulo para um agir orientado para fins cívicos, onde o juiz e a lei tornaram-se as últimas referências de esperança para indivíduos isolados e socialmente perdidos.

dos ideais e das práticas da liberdade (desestimulando a face reivindicatória da cidadania), e de outro, os “substancialistas”⁷², onde as novas relações entre direito, política e sociedade são

Em Garapon, o argumento desenvolvido é o de que a judicialização do social seria um indicador de que a justiça teria se tornado o último refúgio de um ideal democrático desencantado, fazendo com que o Poder Judiciário seja percebido como a salvaguarda confiável das expectativas por igualdade e cumpridor das funções de solidarização social. Dessa maneira, as sociedades democráticas estariam transferindo o lugar simbólico da democracia para a justiça, diante da decadência do Estado. De instituição negativa e punitiva, a justiça passaria a ocupar papéis positivos e construtivos. Com efeito, a judicialização da sociedade desinstitucionalizaria a democracia, marginalizando as instituições de mediação (as associações e os partidos políticos), deslegitimando a República e enfraquecendo a cidadania politicamente ativa. Para Garapon, a justiça não deveria procurar a cura de salvação dos indivíduos, mas ajudá-los a encontrar, em suas relações sociais, a melhor solução para os problemas que os afligem. O papel inovador do juiz deveria estar exatamente na reestruturação do tecido da sociabilidade e não no plano político. Ele deveria se comportar como um “terapeuta-social” em assuntos socialmente estratégicos (como o do menor, das drogas e da exclusão social), de forma a ser um foco de irradiação da democracia deliberativa. Já Habermas tem o objetivo de colocar sob novo ângulo a questão do soberano e da conformação da vontade geral. É a favor de um paradigma procedimental do direito a fim de promover a combinação e a mediação entre a soberania do povo institucionalizada juridicamente e a não-institucionalizada.

Habermas pensa em termos positivos as relações entre a democracia deliberativa e a representativa, de tal maneira que os fluxos comunicacionais e as influências públicas procedentes da primeira sejam transformadas em poder comunicativo pelos processos democráticos. No modelo habermasiano de criação da lei, onde são centrais o direito comunicativo e a participação de uma livre e ativa cidadania, a democracia não comportaria a judicialização da política. O exercício de uma competência legislativa por parte do Judiciário interferiria sob a racionalidade no processo de produção da lei, que, sob condições da divisão dos poderes no Estado, não se encontra à disposição dos órgãos de aplicação do direito. Nesse sentido, a jurisdição constitucional exercida pelo judiciário pode ser encarada como um cenário de disputa em torno do princípio da divisão de poderes. Para Habermas, o direito deveria apenas assegurar as condições necessárias a partir das quais os membros de uma comunidade, por meio de práticas comunicativas de autodeterminação, interpretam e concretizam os ideais inscritos na Constituição. Os cidadãos deveriam se reconhecer como autores no seu direito e não como seus destinatários. O Judiciário deveria ter a função de zelar pelo respeito aos procedimentos democráticos para uma formação da opinião e da vontade política, a partir da própria cidadania, e não a função de legislador político.

⁷² O eixo “substancialista”, favorável ao protagonismo do direito, é identificado por Werneck com os trabalhos de Cappelletti e Dworkin, que se alimentam de uma perspectiva pragmática, privilegiando os sistemas legais e suas condições de imposição no Ocidente moderno. Para estes autores, o deslocamento da agenda revolucionária e a positividade do ideal de justiça nas Constituições modernas estariam configurando um território cognitivo e valorativo em que se reporia a perspectiva de uma transformação progressiva das sociedades e de suas instituições, desde que o Judiciário se comporte como guardião dos princípios e valores fundamentais.

Nesta perspectiva, o redimensionamento do papel do judiciário e a invasão do direito nas sociedades contemporâneas soam como uma efetiva e necessária extensão da tradição democrática a setores ainda pouco integrados à sua ordem e ao seu ideário. Cappelletti e Dworkin têm uma visão pessimista quanto às expectativas de que a democracia representativa esteja dotada da capacidade de promover a razão e a justiça. Igualmente os partidos políticos, peças-chave na articulação da democracia deliberativa com a representativa, não apresentariam oportunidades iguais de vocalização dos diferentes grupos sociais. Cappelletti argumenta que não reconhece que o Executivo e o Legislativo possam se comportar como instituições de valorização da vontade popular, uma vez que operam com uma complexa política em que grupos variados procuram suas vantagens. E, dessa maneira, o Judiciário poderia contribuir para o aumento da capacidade de incorporação de “grupos marginais” no sistema político.

O argumento de Dworkin é bem direcionado ao protagonismo do juiz e se reporta ao caso *Marbury X Madison* de 1803, cujo julgamento pela Suprema Corte norte-americana concedeu àquele tribunal o poder de decidir sobre a constitucionalidade das leis e dos atos do governo. Para Dworkin, com essa decisão, os Estados Unidos puderam criar uma sociedade mais justa do que a simples opção de confiar a guarda dos direitos constitucionais à apreciação das instituições majoritárias que nem sempre representariam as opiniões ou interesses da maioria dos cidadãos. De acordo com Werneck, o paradigma de Dworkin é o da ação de Hércules. Ou seja, prevalece o Poder Judiciário como

encaradas como enriquecedoras das realizações da agenda igualitária, sem prejuízo da liberdade. Com a exposição das avaliações de procedimentalistas e substancialistas, Werneck deixa explícito como são divergentes as interpretações quanto à judicialização das relações sociais, posicionando-se, provavelmente, entre um e outro desses eixos interpretativos. A “substituição” de um Estado *benefactor* por uma justiça providencial, não seria propícia à formação de homens livres e nem à construção de uma democracia de cidadãos ativos, no entanto, se a mobilização de uma sociedade para a defesa de seus interesses e direitos, em um contexto institucional em que as maiorias efetivas da população são reduzidas, em minorias parlamentares, não se pode desconhecer os recursos que lhe são disponíveis a fim de conquistar uma democracia cidadã. Para Vianna, uma democracia de representação e uma democracia de participação não estão em oposição e não há monopólio nem ritual certo para os processos de formação da opinião e de sua conversão em formação da vontade democrática⁷³. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes não

o protetor das minorias contra as injustiças praticadas pelas maiorias. Ao “Hércules” caberia assumir a responsabilidade de levar adiante o aprofundamento da verdadeira natureza da democracia e atualizar a real significação da Constituição. Em Dworkin, a criação do direito não deve ficar engessada às suas circunstâncias de origem na cultura política de que descende, mas permitir ao juiz declarar um princípio, cuja natureza seja inata ao direito de uma comunidade política organizada democraticamente. Nesse sentido, Dworkin reclama uma interpretação construtivista em que cada juiz, para chegar a uma decisão, deve ter como ponto de partida uma teoria que satisfaça a condição de se apresentar como uma reconstrução racional da ordem jurídica da qual ele faz parte. Não são os valores pessoais do juiz que devem pesar na hora da interpretação, mas a reconstrução da história do caso.

Desta forma, para os substancialistas, mais do que equilibrar e harmonizar os demais Poderes, o Judiciário deve assumir o papel de um intérprete que põe em evidência, inclusive contra as maiorias eventuais, a vontade geral implícita no direito positivo, nos textos Constitucionais e nos princípios de valor de sua cultura de origem e na cultura ocidental.

⁷³ Bernardo Sorj, ao contrário de Werneck, tem uma posição bem clara quanto a judicialização das relações sociais – vê com pessimismo a transformação do judiciário e a juridificação da sociedade. O capítulo “Novas tendências do conflito social: entre a juridificação e a judicialização” de A NOVA SOCIEDADE BRASILEIRA, começa por nomear os “direitos universais” como a linguagem comum das sociedades modernas, em torno dos quais se organizam os novos movimentos sociais e os conflitos ideológicos. Para Sorj, seria nesse contexto que os conceitos de “juridificação” e “judicialização” apareceriam como instrumentos que permitem articular os processos macrosociais com o sistema de leis e o poder judiciário. Sorj faz, portanto, uma distinção entre “juridificação” e “judicialização”. A noção de “juridificação” estaria relacionada à expansão e ao adensamento do direito positivo nas sociedades ocidentais e, particularmente, à institucionalização do conflito de classes, à legislação trabalhista e à regulação do conflito social. A “juridificação” compreenderia os processos mais gerais de invenção de direitos (civis, políticos e sociais) que afetaram todas as sociedades que se integram à modernidade e também os processos sociais específicos dentro dos quais surgiram e/ou foram absorvidas as diversas ondas de direito. Para Sorj, a juridificação é um processo que apresenta relações conflitantes e contratendências no âmbito dos valores e da aplicação prática, uma vez que, por exemplo, certos direitos exigem do poder público uma atitude minimalista enquanto outros pedem a participação ativa.

Já a noção de “judicialização”, estaria ligada à crescente expansão do Poder Judiciário e de suas recentes transformações (como a “substancialização” da justiça e a mudança na composição social de seus membros). A “expansão” poderia traduzir-se pela transferência para o judiciário dos conflitos que antes se resolviam na arena política e pelo poder de revisão e fiscalização judiciária das ações do Legislativo e do Executivo. O autor tem uma postura pessimista quanto a judicialização dos conflitos sociais. Para ele, a transferência para o judiciário da solução dos conflitos refletiria uma dificuldade do sistema de representação, em particular dos partidos políticos de

só teria características das associações comunitárias (de base) com forte sustentação da Teologia da Libertação, como também, características bem próximas às associações denominadas por Bryan Turner (ver Capítulo 1) de “blocos de *status*”. O *STATUS* pode ser tomado, desta maneira, como o conceito fundamental para análise do Movimento em torno da re-distribuição do poder na sociedade brasileira, o que estaria ligado às reivindicações de cidadãos para serem tratados como iguais. Dada a continuidade de desigualdades de fato, setores da população as sentiriam e apelariam para a promoção de seus próprios interesses; procurariam obter uma maior igualdade de oportunidades. Ou, em virtude da continuada experiência de desigualdade em termos de características particulares (idade, sexo, raça, etc.), “blocos” se organizariam para corrigir e alterar os padrões de desigualdades existentes. Que implicações este fato poderia trazer?

Em primeiro lugar, no sentido da disputa por poder. Esta, ao meu ver, passa a ser, explicitamente, uma disputa simbólica, isto é, uma disputa pela ocupação de uma imagem legítima, na medida em que o *status* está relacionado à distribuição da honra dentro de uma

transformarem-se em articuladores de novos sujeitos sociais. Estes estariam se organizando em torno de identidades coletivas que se colocam à margem dos ideais republicanos ou enfatizam identidades parciais não universalizáveis e de caráter difuso, o que gera: a) crise de valores; b) crise de comunicação intra-societária pelo fortalecimento, ressurgimento ou criação de uma série de novas identidades que não aceitam a existência de um espaço público comum nem a soberania do Estado democrático sobre decisões relativas à organização da ordem social; c) nova fase de dessacralização do Estado e da sociedade e d) modificação da relação entre os poderes.

Enfim, os indivíduos perderiam o interesse pelo mundo público e a elaboração de projetos societários que objetivam o bem comum deixariam de se concentrar no Estado. A Constituição de 1988 é apontada por Sorj como o mais importante elemento constituinte do processo de judicialização/juridificação da sociedade brasileira. Segundo o autor, a Constituição ampliou o campo dos direitos, regulamentou diversos aspectos da vida econômica e social, aumentou a quantidade de áreas sobre as quais o Judiciário tem o poder último de decisão e deu novo caráter ao Ministério Público. Este passou de defensor dos interesses do Estado a guardião dos direitos de cidadania, deixou de ser parte do executivo e alcançou completa autonomia administrativa e funcional. No Brasil, a judicialização da sociedade é apresentada por Sorj como um caso de “substitucionismo”, ou seja, o judiciário tem sido o ponto de partida da regeneração do sistema social, ao invés da política. Ao mesmo tempo as características do Judiciário refletiriam várias tendências contraditórias dadas pelo contexto da sociedade brasileira: a) o judiciário continuaria a ser usado de forma patrimonialista por diversos saqueadores dos recursos públicos, e em certos casos, por integrantes desse poder, que chegam a estar ligados a casos de corrupção; b) o sistema jurídico no Brasil continuaria a ser utilizado pelos grupos dominantes para postergar e encaminhar processos de acordo com suas conveniências, enquanto os grupos desfavorecidos continuam sofrendo o peso da lei; c) a Justiça seria desmoralizada pela impunidade e d) o judiciário seria um escoadouro para todos os grupos sociais afetados pelas reformas da legislação trabalhista e da previdência, cujos direitos foram atingidos e que buscam proteger-se invocando princípios constitucionais.

Para Sorj, a contradição brasileira é que a juridificação vista sobre a perspectiva de colonização da vida social por normas burocráticas é bastante limitada, mas como processo de judicialização (de transferência do conflito social para o Judiciário), o Brasil é, ao contrário, um caso bem avançado. E, sendo uma sociedade juridificada, mas pouco judicializada, o papel do Judiciário como vanguarda da sociedade democrática teria pernas curtas. Pode gerar tanto uma reação dos grupos dominantes como uma frustração dos grupos dominados ante a limitada eficácia que o judiciário tem na sociedade. Estranho é que Sorj primeiro afirma que no Brasil, a juridificação é limitada e a judicialização avançada, para, em seguida, afirmar justamente o contrário. Acredito, de fato, que se trata de uma sociedade bem juridificada, mas pouco judicializada.

sociedade. Também de uma sociabilidade regida pelo reconhecimento de grupos como sujeitos de interesses, valores e demandas válidas e pertinentes. Em segundo lugar, implica uma transferência dos conflitos do lugar simbólico da democracia para a justiça (ou de ordem política para o judiciário). E não é qualquer justiça. É uma justiça que põe em ação a lógica diferenciada de “direitos das desigualdades” ou das “discriminações positivas”. Indexados a contextos societários particulares e específicos, os direitos reivindicados individualizam casos e situações não diretamente comensuráveis na ordem de suas necessidades, clivagens internas, relações de poder e injustiças a serem reparadas. São direitos formulados em que a exigência de justiça diz respeito às regras de uma equidade que restabeleça equilíbrios rompidos, compense assimetrias de posições e defina o conjunto de prerrogativas e garantias dos desiguais. O que parece estar em jogo é a possibilidade de uma nova contratualidade que construa uma medida de equidade e as regras da civilidade nas relações sociais (Telles, 1999). Organizado como unidade política, o PVNC parece jogar com a lei, seja apoiando as leis que se destinam a regulamentar o sistema de cotas para negros e estudantes de escolas públicas nas universidades brasileiras, seja na adesão à “estatização” das vagas das instituições privadas, seja conseguindo isenções das taxas do exame Vestibular para seus alunos, seja fazendo pressão aos órgãos competentes na elaboração de políticas de acesso e permanência de grupos desfavorecidos no ensino superior. Há evidência, ao mesmo tempo, de todo um cuidado para não se tornar cliente do Estado, valorizando as iniciativas de base, como fica claro nas manifestações do grupo de discussão do PVNC na Internet, em 9 de julho de 2003, sobre a possibilidade da prefeitura do Rio de Janeiro desenvolver projetos semelhantes:

Olá, Lidiane. Eu Não sei se está no site da VIVA RIO, mas também boa coisa também não é! Porque é de se estranhar que uma prefeitura venha com uma proposta dessas próximo do vestibular, coincidência ou não logo no ano que antecede as eleições municipais??? E também não partiu da secretaria de municipal de educação, e sim do trabalho?? Será realmente que o nível superior aumenta as chances no mercado de trabalho?? Ou será um mito??? Algumas coisas me intrigam, se realmente a prefeitura está preocupada com o acesso à universidade dos estudantes de baixa renda, o problema não é o pré-vestibular ser gratuito ou não, e sim as vagas nas universidades públicas. Abraços. Marcio Flavio

*

Excelente bola levantada Márcio. Fico também com um pé atrás sobre isso, principalmente quando vejo o estado da maioria das escolas municipais. Aliás, o prefeito só está reformando as escolas - mesmo assim a grande minoria - que ficam próximas a áreas bem visíveis, como aquele que fica na

presidente Vargas ao lado do sambódromo. Melhorar a educação também é papel do município. Aliás, o principal papel de executor de projetos sociais é da prefeitura. Toda a verba federal para isso vai direto pro prefeito (vide o fome zero). Sem essa capilaridade o governo federal fica atado. Atenção pessoal, vamos ficar espertos!!! Não podemos e não devemos ser trampolim eleitoral de ninguém!!! Abraços.

*

Faço das minhas palavras a do Márcio. Concordo com ele quanto a questão levantada: porque tão perto das eleições? Jacarepaguá não fica na zona oeste? Não é este lugar que mais cresce populacionalmente, e eleitoralmente, já alguns anos? Ora, os cursos nas universidades são de "alta qualificação", mas esta qualificação só se estabelece de fato depois de (em média) cinco anos de graduação, sem é claro se reverter em emprego. Das duas uma: a proposta foi feita por incompetentes ou por aproveitadores... Penso que um município deve fazer duas coisas primordiais para realmente alavancar a economia local da cidade: 1 - montar projetos de promoção de micro e pequenas empresas, indústrias, etc com ajuda de micro-crédito direto (na verdade o município do Rio já faz isso, só falta saber se é eficiente); 2 - montar cursos profissionalizantes, os chamados de "média qualificação", que podem ser absorvidos por esses novos empreendimentos locais que irão surgir (de novo digo que o município já faz isso, só falta saber se estão sendo eficientes). Fernando Pinheiro (PVNC-Piabetá).

Os Princípios do PVNC: “Conservadorismo entre Desfavorecidos” e a Tensão entre Igualdade e Desigualdade

Se a igualdade é uma questão essencialmente moderna, surgindo com as instituições que constituem a cidadania nas sociedades capitalistas, vimos, na seção anterior, que esta cidadania, centro do conflito político, tem sido reivindicada, de forma mais intensa, através da intervenção da lei. Mas afinal, o que deve ser igualado? O Movimento Pré-Vestibular, como fica evidente em sua Carta de Princípios (1999) se pauta pela noção de democracia⁷⁴ que comporta tanto uma noção de **igualdade de oportunidades** quanto uma dimensão **étnica**. Diz a Carta que o PVNC se fundamenta nos seguintes princípios (os negritos são meus):

- 1. No conceito de democracia como forma de relacionamento social que incorpore **igualdade de oportunidades**, garantia de vida digna (trabalho com salário justo, cuidados com a saúde, educação, previdência, moradia, terra, acesso à produção cultural), participação popular nas deliberações políticas, liberdade de expressão e respeito às diferenças e diversidades étnico-culturais. Cabe ressaltar que, para o PVNC, a democracia, para ser plena, deve ser também unia **democracia étnica**:*
- 2. No conceito de Ação Afirmativa como ação coletiva de **afirmação de identidade e luta por***

⁷⁴ Por “democracia” compreendo um Estado político no qual a soberania pertence à totalidade dos cidadãos, sem distinção de nascimento, de fortuna ou de capacidade.

relações econômicas, políticas, sociais e culturais democráticas. Trata-se de uma concepção de Ação Afirmativa que vai além da instituição de políticas públicas direcionadas a um determinado grupo social;

*3. No conceito de **Educação** como processo de **formação de competência técnica e competência política**, no sentido da autonomia e da emancipação humana;*

*4. Na idéia de que o acesso de todos a uma **educação** de qualidade é a principal forma de socialização do conhecimento e indispensável à construção de uma sociedade democrática, sendo portanto **um dos canais de inclusão social, de formação de cidadania e de alargamento de oportunidades** para a população pobre e discriminada;*

*5. Na **crença de que a Educação**, como prática de formação e emancipação humana, tem um papel importante na **superação** do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e, de forma geral, das **desigualdades sociais**;*

6. Na possibilidade de construção de um projeto de educação fundado na igualdade, na solidariedade e no respeito aos seres humanos, que deve necessariamente colocar no centro das suas preocupações os sujeitos não dominantes (por etnia, por gênero, por classe social) e valorizar a produção histórica e cultural afro-brasileira;

*7. Na convicção de que **a democratização da educação somente pode se concretizar na esfera pública**, ou seja, através de um Sistema Público de Educação que possa garantir o acesso de todos ao conhecimento. Assim, é a Universidade e a Escola públicas, gratuitas e de qualidade, a opção política de educação do Pré- Vestibular para Negros e Carentes.*

Ao se sustentar politicamente pela idéia de igualdade de oportunidades, o PVNC contribuiria para o que chamo de “fetichismo da educação”. Isto é, se a igualdade de oportunidades está dada, baixa renda e desemprego se explicariam, para este grupo, como pode ser visto no próximo capítulo, em termos do esforço, da “natureza” e do “dom” pessoal, e não pela conjuntura econômica e política, além de outros mecanismos geradores de desigualdades. Já vimos que é nas sociedades modernas que a “igualdade” encontra seu lugar por excelência, por estar associada ao processo de desenvolvimento dos Estados-Nação, e, com efeito, à questão da universalização dos direitos de cidadania. A igualdade de oportunidades significa que todos, independentemente de classe, raça, sexo, idade, etc., teriam acesso aos bens coletivos de uma sociedade. Não dispor de recursos/bens coletivos, limitaria a liberdade para se fazer escolhas, as alternativas, os objetivos e as preferências ao longo da vida. No caso da educação, por exemplo, a igualdade de oportunidades educacionais, facilitaria a mobilidade social (de acordo com Boudon, 1981). Será isso possível?

“Mobilidade social” é o termo usado por sociólogos e economistas para indicar a mudança de posição ou *status* de um indivíduo (ou grupo) dentro do sistema de estratificação de uma determinada sociedade. Na estrutura, o indivíduo poderia se mover na horizontal ou na vertical. Na horizontal, a mudança de *status* ou papel não altera a posição social. Na vertical (ascendente ou descendente), há uma mudança de estrato social. Pelas ocupações sintetizarem renda, poder e cultura, a mobilidade vertical é, em geral, analisada em termos de mudanças de *status* na estrutura ocupacional (ver Capítulo 2). Desta forma, são analisadas as ocupações de um indivíduo ao longo de sua vida, ou se procede com comparação da ocupação dele em relação à de seu pai. As sociedades mais desenvolvidas, no entanto, costumam apresentar um pequeno crescimento populacional e uma certa estabilidade no número de empregos e profissões. E assim, as chances de mobilidade social estariam mais relacionadas com as “realizações” e o desempenho dos indivíduos no mercado de trabalho – nível educacional, competência profissional, experiência e contatos pessoais. A mobilidade é, portanto, do tipo circular. Ou seja, ocorre em função de “trocas de posições” e não por oferta de novas vagas, como acontece na mobilidade estrutural. No Brasil, Bastos (2004) observa que atualmente ocorre uma leve mobilidade estrutural e uma razoável elevação da mobilidade circular, que aumentou 24% entre 1973-1996. Isso significa que o mercado está mais competitivo, diferentemente do Brasil dos anos 50 a 70, quando surgiram oportunidades de trabalho em massa nos grandes centros urbanos.

Com o aumento das matrículas e da diversificação de instituições e cursos superiores nas duas últimas décadas (ver Capítulo 2), poderíamos dizer que o Estado tem procurado reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais. Por outro lado, organizações da sociedade civil estariam fazendo sua parte ao desenvolver estratégias de aproveitamento destas mesmas oportunidades. O nível superior é fator de mobilidade social visto que dá meios, instrumentaliza e capacita os estudantes para o mercado de trabalho. Segundo o cálculo do IBGE/PNAD, é no momento do ingresso na universidade que o aumento na renda média se faz sentir de forma mais significativa (Sampaio; Limongi & Torres, 2000). Mas o diploma como já foi argumentado, confere uma competência para o indivíduo por toda a sua vida, enquanto os cargos mudam suas competências mais rapidamente; são dependentes da economia. Diversos autores já mostraram que a evolução da mobilidade ascendente não é tão dependente da educação.

Jencks (1972), um clássico da sociologia das desigualdades sociais, apresentou dados pertinentes na década de 70, evidenciando que se é verdade que a renda e o *status* social são estatisticamente dependentes da origem social e do nível de instrução, a influência das últimas

duas variáveis sobre as primeiras seria moderada. Além do mais, uma forte influência do nível escolar no processo de atribuição do *status* não seria incompatível com uma forte dispersão dos *status* para um mesmo nível escolar. Jencks concluiu que ainda que o nível escolar elevado represente um *ticket* de prioridade eficaz, a incerteza quanto ao seu *status* social poderia ser muito grande para aquele que possuísse esse *ticket*, fazendo parte de uma trajetória de ascensão elementos como o capital social, por exemplo. Escolaridade, portanto, não pode nunca ser separada da origem social na atribuição do *status*. As desigualdades de oportunidades escolares, isto é, a relação entre origem social e nível escolar é um produto complexo que envolve: as diferenças relativas aos recursos culturais transmitidos às crianças pelas famílias; as diferenças de motivação; e o caráter das orientações escolares ao longo dos estudos.

É possível reduzir as diferenças quanto aos recursos culturais transmitidos à criança através de programas compensatórios. Se haverá igualdade de resultados sociais no final do processo não se sabe. Para Turner (1986), a expansão da oportunidade educacional pode não expandir, necessariamente, igualdade social, pois igualdade de oportunidades é relativamente insignificante sem igualdade de condições (ver definição deste conceito no Capítulo 1). Além disso, igualdade de oportunidades pode estar em contradição à igualdade de renda. Uma suposição implícita de muitas políticas educacionais é que as oportunidades iniciais determinam as oportunidades finais. Entretanto, “oportunidades” sociais/educacionais deveriam ser pensadas em um processo de evolução/desenvolvimento; de maneira continuada ao longo do tempo, acomodando, ao mesmo tempo, as circunstâncias de diferentes grupos (Reimers, 2000). Ou nos termos de Sen (2001), deveriam tentar focalizar o domínio individual e social de diferentes pessoas e grupos, sobre os recursos oferecidos, cujas variações afetariam substancialmente a conversão de bens coletivos em oportunidades.

O perigo do uso do conceito de “igualdade de oportunidades” é, portanto, o de fazer sumir os fatores de herança cultural como determinantes de um emprego que ofereça melhores condições de renda, de poder e de estilo de vida, reduzindo as desigualdades vivenciadas a elementos de ordem física e psicológica. Com a inflação dos títulos, e em conformidade com as análises de Jencks, não é mais fluida a articulação diploma-cargo? Não sobraria mais espaço para “estratégias de blefe” e mais possibilidades dos detentores de capital cultural e social de obter rendimento elevado de seu título escolar? E, como grupos populares, com frequência cada vez maior, podem continuar seus estudos, os grupos mais privilegiados não elevariam incessantemente seu nível de escolaridade para preservar seu “monopólio meritocrático”? Enfim,

sendo todas as coisas igualladas, um indivíduo de origem social mais elevada não teria mais oportunidades de obter uma posição social relativamente desejável? Empregabilidade e a mobilidade social devem sempre se referir à herança cultural e à disputa entre os grupos sociais. E, de acordo com o estado das relações de força, “um grupo pode obter o cargo sem obter a remuneração material e simbólica, ou obter todas as vantagens materiais com exceção do nome” (Bourdieu, 1975). John Golthorpe, do Nuffield College em Oxford, para citar outros dados, descobriu que para os empregadores, competências/qualidades pessoais adquiridas com as famílias - elegância, vivacidade, “fino trato”, etc. - têm sido mais importantes que escolaridade avançada, em particular no setor de serviços (The Economist, 17/01/04). Como resultado, a educação tem desempenhado um papel cada vez menor na mobilidade e na igualdade de oportunidades sociais. Em outras palavras, as relações entre qualificação, assalariamento, *status*, renda, capacidade de encontrar trabalho e de manter-se em atividade tornaram-se mais complexas. Na verdade, impõe-se uma reconsideração da relação “educação-sociedade” que leve em conta não somente a tendencial precarização do trabalho em condições de abundância da força qualificada e diplomada, mas também, suas implicações para o projeto igualitário e meritocrático das sociedades ocidentais, sem “fetichizar” a educação.

*

Gostaria também de me deter às implicações da categoria “democracia étnica”, que, ao meu ver, se estabelece, ao mesmo tempo, no registro das lutas democráticas e/ou progressistas, por meio da reafirmação da igualdade, e no registro do campo conservador, pela afirmação e consentimento com a idéia de diferença. Cabe ressaltar, antes de mais nada, que os direitos são produtos históricos e resultado da relação entre sociedade civil (por meio de ações coletivas) e Estado (através de políticas e instituições públicas). Através das ações coletivas (movimentos sociais; blocos de *status*), “novos” direitos vão sendo propostos e conquistados, e o cumprimento dos direitos estabelecidos vai sendo exigido no plano das garantias individuais, dos direitos coletivos, das conquistas sociais e dos direitos de terceira geração (étnicos, de gênero, etários, ambientais, etc.). A história da luta pelos direitos vai tanto em direção da sua ampliação (mais direitos, novos direitos), como da sua abrangência ou universalização (inclusão de mais pessoas e grupos sociais). Neste sentido, os direitos costumam ser divididos (ou sistematizados) em “civis”, “políticos”, “sociais” e “contemporâneos” ou “novos”. Os direitos civis, cujo marco é o século XVIII, dizem respeito à liberdade pessoal, de pensamento, de religião e à liberdade econômica. Os direitos políticos, consagrados nas mobilizações do século XIX, se referem à

liberdade de associação em partidos e aos direitos eleitorais de amplas camadas da população. Os direitos sociais se remetem aos movimentos do século XX e estão voltados para a coletividade. São, basicamente, os direitos à educação, à habitação, à saúde e à alimentação. E, finalmente, os “novos” direitos são um legado dos blocos de *status*; das demandas por direitos específicos relativos das “minorias”. As formas de convivência entre os diversos grupos sociais, incluindo os minoritários, entre as diversas identidades, é um aspecto importante para perceber se determinada sociedade é mais ou menos democrática. A democracia, nas últimas décadas, têm sido entendida, por muitas associações coletivas/blocos de *status*, como a expansão de um processo de inclusão permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamento a igualdade na participação e na construção do espaço social, compreendida como um direito (Kauchakje, s/d). Mas, mesmo que os direitos tenham sua inscrição em artigos constitucionais e na legislação, se eles não fazem parte dos valores e da mentalidade daquela sociedade, muito provavelmente, na dinâmica das relações (no cotidiano das instituições sociais), tais direitos serão desrespeitados.

As chamadas minorias (mulheres, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, negros, índios, idosos, crianças, entre tantos outros recortes de gênero, étnico ou geracional), são assim consideradas porque trazem inscritos nos seus corpos algum atributo identificado como diferente em relação ao grupo social hegemônico e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder (Kauchakje, s/d). Nota-se que somente os direitos das minorias são requeridos com o suporte da “diferença” e não apenas da “igualdade”.

O PVNC, na medida em que foi classificado como bloco de *status* carrega uma dualidade: o envolvimento nas questões de justiça social e das relações mais igualitárias, e a referência à identidade negra enquanto elemento de distinção. O direito à diferença reclamado pelos blocos de *status* fazem parte de um campo “progressista”, a partir da segunda metade do século XX, onde adquiriu o sentido do respeito às singularidades, necessidades e identidades específicas em consideração à diversidade humana. Supõe convivência e inter-relação importantes. Mas a idéia de diferença, ligada tradicionalmente a políticas conservadoras reconhece diferenças como desigualdades, e numa escala valorativa, rejeita os considerados “diferentes”, afirmando, por exemplo, que “naturalmente” as pessoas negras não são iguais às pessoas brancas, ou que a mulher não é igual ao homem”...

Em um campo ou no outro, é importante notar que uma “democracia da diferença” não está isenta de conseqüências “perturbadoras” para as relações sociais. A afirmação da diferença pode vir a fortalecer o sentido conservador, acarretando uma fragmentação da sociedade civil pelo crescimento de reações fundamentalistas e xenofóbicas. E pode, igualmente, proporcionar a redução das relações das minorias com o resto da sociedade, incluindo a diminuição das relações com outros grupos sociais minoritários, que também sofrem por processos de discriminação, exclusão e violência, enfraquecendo os espaços de solidariedade, e favorecendo a formação de “tribos identitárias”. Na prática, esta última observação pode ser vista na criação de escolas e outras instituições para negros, evangélicos, deficientes, no resgate de determinadas etnias...

Enfim, o direito à diferença pode contribuir para o revigoramento ou formação de sociedades e mentalidades excludentes. Concluo, desta forma, que o direito à igualdade e o direito à diferença estejam, conjuntamente, na base de sustentação de grupos organizados como o PVNC numa luta por *status*, que pode ser, ao mesmo tempo, progressista e conservadora. Assim, é o *status* e não a classe que parece dar conta da problemática do enfretamento das divisões sociais, da distribuição do poder e dos princípios de distinção por parte da sociedade civil. Na perspectiva weberiana, o *status* tem a ver com uma estimativa social e específica, positiva ou negativa, de honra (Weber, 1973). As minorias querem se sentir honradas; querem ter acesso às oportunidades de estilo de vida tomadas como legítimas; querem se incluir no “modelo dominante” (para usar Silke Weber, 1976).

Em outro extremo, o uso da categoria “**democracia étnica**” pode apontar para uma complexa relação entre igualdade social/política e desigualdade econômica. Partindo do modelo weberiano de estratificação social de Turner (1986), onde a sociedade é pensada em termos de três esferas ou dimensões relativamente autônomas – econômica⁷⁵, política⁷⁶ e de *status*⁷⁷, cada

⁷⁵ A economia se remete para diferenças de classe. A classe define-se como um conjunto de indivíduos com interesses econômicos comuns relativos à posse de bens e às oportunidades de obter rendimento nas condições propostas pelo mercado de bens e pelo mercado de trabalho. Weber considera que a propriedade é a categoria fundamental da situação de classe, e que o tipo de propriedade dominante varia de acordo com o sistema econômico – uma economia capitalista é radicalmente diferente de uma economia baseada na escravatura; cada tipo gera uma estratificação particular. Ao contrário de Marx, Weber pensa que uma análise aprofundada das classes exige que se considere não só o aspecto dominante da propriedade numa dada economia, mas também outros tipos de bens possuídos. Indo mais além, para Weber, a situação de classe não é geradora de interesses comuns e, portanto, de uma mobilização tendo em vista a ação. Weber afirma que deveríamos reconhecer que a diversidade dos interesses acarreta uma multiplicidade de conflitos. Assim, a ação dependeria de um grande número de determinantes sociais e psicológicas, como a natureza da distribuição da propriedade e sua percepção pelos indivíduos, a estrutura da ordem econômica, a “transparência” das relações existentes entre as causas e os efeitos da situação de classe, e o grau de visibilidade dos contrastes entre as classes (Cherkaoui, 1996).

uma com sua hierarquia própria⁷⁸, e organizadas a partir da lógica da dominação⁷⁹, pautar-se por esta categoria, é anular, ou pelo menos diminuir, a importância das divisões de classe econômica como fator primordial para a estruturação social. Isto é, a distribuição do poder dentro de uma sociedade teria como elemento central a inclusão de todos os grupos sociais numa luta aberta ao acesso a “necessidades simbólicas” ou “estilos de vida dominante”, enquanto definidores de *status*. E, de fato, estilos de vida têm a ver com interesses e formação de identidades, com formas de diferenciação e de individualização. Mas os fatores que diferenciam, hoje em dia, ao menos nos países desenvolvidos e em segmentos que podem ser amplos na periferia, são muitos (Potengy, Paiva & Castro, 1999).

No interior de um mundo diversificado e fragmentado, passaram a se desenvolver elementos de diferenciação cultural cada vez mais estruturadores da sociedade. A educação propicia um capital cultural que é usado, muito mais do que no passado, como meio de distinção social e sofisticação das desigualdades sociais e sua percepção. Portanto, faz sentido a ênfase de blocos de *status* como o PVNC, em estratégias de enfrentamento do Vestibular.

Seguindo a análise de Ellen Wood (2003), e isolando a ordem econômica, afirmo que os “produtores” subordinam-se a imperativos da maximização dos lucros, e não a coações extra-econômicas politicamente constituídas. Não estou querendo dizer que o mercado de trabalho não

⁷⁶ A ordem ou esfera política é concretizada nas lutas entre os grupos e partidos políticos. Este campo dependeria da existência de burocracias, tendo à frente uma direção. A posição de um indivíduo nessa hierarquia seria função da influência que possa exercer numa ação comum. A ação poderia ser uma causa ideal, como a realização de um programa, ou de objetivos pessoais, econômicos ou simbólicos (Cherkaoui, 1996).

⁷⁷ A ordem de *status* diz respeito à honra social ou ao prestígio. Pressupõe a existência de uma vida feita de relações constantes e de um consenso mínimo relativamente a certas normas e valores. A hierarquia de *status* ou do prestígio se fundamentaria em juízos de valor; em avaliações feitas pelos membros da comunidade. Os “grupos com *status*” distinguiriam-se por seu estilo de vida, que se manifesta através do nível de instrução, o prestígio de nascimento ou de profissão, os modos de consumo dos bens materiais ou culturais. Os indivíduos de cada grupo de *status* manteriam relações sociais mais freqüentes entre si do que com os outros grupos de *status*. Cada um procuraria sublinhar a sua identidade, diferenciar-se dos outros, escavar o fosso que o separa do inferior e aproximar-se, assim, do superior. Pelo consumo, por certas práticas culturais que exigem dinheiro e longa educação, por certos hábitos, um grupo defenderia-se dos “intrusos” e garantiria o reconhecimento, pelos membros dos outros grupos, da legitimidade de seu prestígio. Weber admite que a hierarquia de *status* possa depender da ordem econômica, mas, para ele, o inverso também ocorreria com freqüência. Uma posição elevada na ordem de *status* poderia melhorar a situação profissional de um indivíduo (Cherkaoui, 1996).

⁷⁸ As três ordens estão indubitavelmente correlacionadas. A correlação não significa, no entanto, nem causalidade de sentido único, nem determinismo. Uma posição elevada numa das dimensões pode favorecer a detenção de um lugar semelhante nas duas outras hierarquias. Mas não se pode compreender nem explicar as diferenças de repartição dos indivíduos de acordo com cada uma das três ordens se não se admitir sua autonomia.

⁷⁹ Da legitimidade de um padrão de relações sociais. Quem “domina” faz valer sua vontade. Em geral, todos, dominantes e dominados, partilham do sentido “dominante” de estrutura e organização social.

seja povoado de preconceitos e discriminações raciais. Há um grande número de pesquisas empíricas, das mais variadas instituições, informando que com o mesmo nível de escolaridade, a cor ainda é definidora no recrutamento e seleção para os cargos nas empresas e na determinação dos salários⁸⁰. O que afirmo é que as diferentes identidades nas esferas não-econômicas não colocam em risco a organização do capitalismo. Na esfera econômica onde opera a unidade produtora como um projeto particular, a cidadania não opera. Tanto o racismo ou diferenças étnicas, quanto o gênero e/ou opções sexuais diversas não desafiam a existência da essência do capitalismo (Cardoso, 2004). O *status* jurídico-político e social do trabalhador assalariado não retiram do capital seu poder de apropriação. Portanto, desenvolver a cidadania pela educação produziria uma tensão entre a ideologia da igualdade e a experiência real de desigualdade econômica.

Na democracia capitalista moderna, a desigualdade e a exploração sócio-econômica podem coexistir SIM com a liberdade e a igualdade civis. Para Wood (2003), a separação da condição cívica da situação de classe nas sociedades capitalistas tem dois lados: de um, o direito de cidadania não é determinado por posição sócio-econômica, e, neste sentido, o capitalismo coexistiria com a democracia formal. Do outro, a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe e a democracia formal deixaria fundamentalmente estática a exploração de classe. Assim, enquanto os produtores/trabalhadores lutam por uma classificação politicamente constituída em termos de origem étnica, esta, ao mesmo tempo, transforma-se em mecanismo lucrativo para empresários, por deixar intacta as relações de propriedade do capital.

Neste sentido, o alcance da cidadania étnica ou de democracia étnica pode ser fortemente limitado. Embora haja, atualmente, impulsos inovadores, emancipatórios e promissores, como o é o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, ao pretender transformar ou minimizar as desigualdades sociais, deveriam agir no centro da vida social, no coração da sociedade capitalista – no campo econômico. Anti-racismo e também o anti-sexismo têm identidades sociais específicas e geram forças sociais vigorosas. Mas igualdade racial e de gênero não são antagonicos ao capitalismo. Nossa economia é capaz de tolerá-las! Uma das características mais fortes do capitalismo é a sua indiferença às identidades culturais das pessoas que explora. Ao contrário de modos anteriores de produção, a exploração capitalista não se liga a identidades,

⁸⁰ Em matéria publicada no jornal O Globo de 5 de junho de 2004, traz evidências do levantamento sobre as desigualdades no mercado de trabalho do país realizado pelo IBGE. O Instituto constatou que a crise do emprego nos últimos anos foi sentida com mais intensidade pelos pretos e pardos. Entre eles a taxa de desemprego seria maior, os rendimentos mais baixos, e as ocupações mais precárias.

desigualdades ou diferenças extra-econômicas, políticas ou jurídicas, pois o capital luta para absorver (ou não) as pessoas no mercado de trabalho e para reduzi-las a unidades de trabalho privadas de toda identidade específica.

Aliás, o capitalismo é muito flexível na capacidade de usar ou de descartar opressões sociais particulares. É flexível, do mesmo modo, em aproveitar em benefício próprio, toda a opressão extra-econômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais poderiam, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Ou seja, quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como raça/cor, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema. Continua Wood (2003) afirmando que apesar de sua indiferença estrutural em relação a identidades extra-econômicas, a história do capitalismo teria sido marcada pelos mais violentos racismos já conhecidos – o racismo generalizado e arraigado contra os negros no Ocidente, geralmente atribuído ao legado cultural do colonialismo e da escravidão que acompanharam a expansão do sistema. Mas, embora o capitalismo possa usar e faça uso ideológico e econômico da opressão de cor/gênero, esta opressão não tem *status* privilegiado na estrutura do capitalismo. Ele sobrevive à erradicação de todas as opressões específicas, embora não pudesse sobreviver à erradicação de todas as explorações de classe.

Assim, é possível compreender como o capitalismo deixou tornar possível um aumento sem precedentes em termos de cidadania. Se a democracia é o *slogan* de várias lutas progressistas, e o tema unificador entre muitos projetos emancipatórios, representando, igualmente, todos os bens extra-econômicos em conjunto, se faz necessário não ter ilusões acerca dos efeitos da democracia, e de uma “democracia étnica” no capitalismo. E se a educação e o treinamento são a principal cura para os males “econômicos”, como rezam os organismos internacionais de financiamento do desenvolvimento social dos países latino-americanos (ver Capítulo 2), ao meu ver, o conceito de democracia nestes projetos deveria ser repensado, para não ser tomado apenas como categoria política, mas como categoria econômica. Ora, a liberdade de livre associação e a luta por igualdade não pode implicar também numa emancipação de coações econômicas? Se não for assim, é muito provável que estes grupos, centros do conflito político anti-discriminação, produzam uma “cultura do contentamento”, conceito desenvolvido por John Kenneth Galbraith (1992), ao se referir a pessoas e comunidades que atribuem virtude social e durabilidade política à situação que começam a usufruir. O resultado seria um governo e uma economia adaptada não

à necessidade comum, mas às crenças e convicções de cidadãos culturalmente satisfeitos. Ao meu ver, os movimentos e associações em torno de reivindicações de identidade só as tornam mais estabilizadas, se não houver políticas de geração de empregos, o que suscita a rentabilidade dos diplomas adquiridos e provoca maior mobilidade estrutural.

CAPÍTULO 4

Biografias: Entre a Ruptura e a Estrutura

I - Apresentação

No último meio século o fenômeno da descontinuidade escolar entre as classes menos favorecidas foi muito estudado, denunciado e apresentado como evidência da “natureza” seletiva dos sistemas de educação. Pesquisas empreendidas em diversos países, segundo perspectivas variadas, incluindo o Brasil, mostraram que em contraposição aos filhos das classes mais privilegiadas, crianças e jovens dos meios populares tenderiam a manifestar níveis mais baixos de aspiração⁸¹ à educação, a percebê-la como instrumental⁸² e, portanto, apresentar estratégias de classificação social mais distantes dos certificados escolares.

Na América Latina, tal como aponta Silke Weber (1976), a manifestação dos baixos níveis de aspiração por parte das classes dominadas foi interpretada como resultante do sistema de valores característico dos meios mais pobres, correspondendo a barreiras auto-impostas freqüentes no nível da percepção das possibilidades concretas de realização. O que a Psicologia Social de Weber chamar de “barreiras auto-impostas”, a Sociologia de Bourdieu chama de “probabilidades objetivas” – uma verdadeira relação de causalidade inteligível entre as chances genéricas e as expectativas subjetivas.

É um axioma da Sociologia da Educação desde a década de 60, em função dos escritos deste autor, o fato de a propensão a abandonar os estudos ser tanto mais forte, permanecendo iguais outros fatores (nível de escolaridade, por exemplo), quanto mais fracas forem para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema. Esta causalidade do provável foi observada não só em representações subjetivas acerca do futuro, mas em expressões declaradas das esperanças sociais entre crianças francesas. Quanto mais fracas eram

⁸¹ Aspirações são desejos, objetivos e projetos que indivíduos ou grupos se propõem a realizar (Weber, 1976, p. 26). Silke Weber argumenta que se constatou baixos níveis de aspiração entre as classes dominadas porque se tomou como quadro de referência os altos níveis de aspiração manifestados pelas classes dominantes, às quais seriam destinados os mais altos níveis de educação oferecidos pelo sistema escolar de uma sociedade. Para ela, antes de tudo, tais estudos teriam que compreender as diferenças entre os estratos do que os mecanismos responsáveis por tais diferenças ao nível mesmo da sociedade.

⁸² Como um instrumento de defesa contra a exploração e, como um meio de libertar os filhos do trabalho agrícola e de atividades mais rudes, as crianças seriam enviadas à escola para encontrar um emprego e ajudar aos pais mais tarde (Weber, 1976, p. 26). Uma realidade dos anos 50/60 no Brasil, onde houve migração em massa do campo para as cidades.

as realizações escolares das categorias de que faziam parte, os alunos eram tanto mais modestos em suas ambições, e tanto mais limitados em seus projetos de carreira, reproduzindo, desta maneira, a estratificação social⁸³.

De acordo com Romanelli, Nogueira e Zago (2003), ainda não logramos, no Brasil, a devida atenção a estudos que tratam desta temática, dirigindo nossas preocupações para os processos mais globais das ações educativas e para as políticas estatais. Recentemente, no entanto, já há uma tendência a situar a família como sujeito central da pesquisa em Sociologia da Educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir da condição de classe.

É a família o ator por excelência também das estratégias escolares de ruptura com o meio de origem, adotando práticas que favorecem a escolarização dos filhos, e levando-os a galgarem posições sociais de maior prestígio, *status* e remuneração. Explicitar algumas das variações de práticas familiares têm sido o esforço do GT de Sociologia da Educação da ANPEd na última década. Os pesquisadores têm procurado superar as análises deterministas da relação entre as condições sociais e escolares, se abrindo para a capacidade de ação dos atores sociais por meio de estudos voltados para domínios restritos da realidade social.

Os sociólogos foram levados a interrogar os processos e as dinâmicas, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar. Se, em momentos anteriores, eles se limitavam a acompanhar, com a ajuda da estatística, o percurso de coortes de alunos, a fim de chegar aos principais determinantes das desigualdades educacionais e, até mesmo, de prever os destinos sociais, com a chegada de uma nova geração de pesquisadores, a tentativa passou a ser a de conhecer as diferentes etapas e mecanismos, e os variados contextos e modos de constituição das desigualdades, abandonando as grandes regularidades sociais, e se debruçando sobre os casos improváveis de sucesso ou fracasso frente aos estudos, o que permite relativizar as teses da reprodução (Romanelli, Nogueira & Zago, 2003). Aqui, meu objetivo não é diferente.

O relato de **Fernando, Mônica, Ana, Rebeca, Márcio, Rosângela, João, Janaína e Edson**, assim como depoimentos de coordenadores e professores registrados no Seminário Dez

⁸³ A posição diferenciada que grupos ocupam em uma estrutura. Como já vimos na Introdução, o critério pelo qual os indivíduos se situam na estrutura social é o do treinamento exigido para o desempenho das diversas funções.

anos de PVNC, realizado em 5 de junho de 2003 na UERJ, compõem o material empírico pelo qual este capítulo pôde ser desenvolvido. Considero este evento como um acontecimento “total”, na medida em que é capaz de esclarecer toda a discussão do Capítulo anterior⁸⁴; sugere mudanças na sociabilidade entre estudantes e professores numa universidade dita “de elite”, com a presença cada vez maior de jovens de baixa renda; e indica transformações processadas nas comunidades de origem dos estudantes negros e carentes, permitindo fazer uma “transação” das biografias aqui reunidas com o “grupo” de pré-Vestibular⁸⁵.

As histórias de vida apresentam um perfil social bem parecido. Os nove entrevistados constituem a primeira geração da família que conseguiu chegar à universidade. Ainda na casa dos 20 anos, solteiros (com exceção de Fernando), negros (com exceção de Rosângela), são residentes de bairros e cidades distantes do local onde estudam; têm famílias compostas de 3 a 6 pessoas, e seus pais, com baixa escolaridade, exercem atividades de pouco prestígio, embora apresentem certa estabilidade – a maioria deles já é aposentada. O único carioca é Fernando, morador do Irajá. Ana e Mônica são da Baixada Fluminense. Os outros são da cidade de Petrópolis, na Região Serrana do estado do Rio de Janeiro. São amigos uns dos outros, e por vezes, suas histórias comunicam-se.

Como foi observado no Capítulo 2, a despeito de uma onda de democratização das relações raciais e sociais no Brasil, particularmente no que diz respeito aos sistemas de ensino, nesta primeira seção, a caracterização social ou da família de origem é explicitada, de forma rápida e objetiva, servindo como evidência de histórias portadoras de características que não dominam o espaço acadêmico. Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato dos informantes terem se sentido pouco à vontade para falar de suas famílias. No registro oral, chegam a mudar o tom de voz ao tentarem caracterizar seus pais e irmãos. O meu procedimento foi o de não “forçar” nenhuma informação, e por conta disso, apresentaram, por vezes, descrições vagas.

A seção seguinte, onde adoto uma perspectiva analítica e descritiva, respeitando a fala dos sujeitos, indica possibilidades de ruptura com a determinação social e com “lógica da reprodução”, das quais os projetos de pré-Vestibular popular exercem papel básico no

⁸⁴ Acerca do caráter das associações comunitárias a partir dos anos 90, onde assumem elementos típicos dos “blocos de *status*”, com a participação do mecanismo da lei/justiça para se fazer política.

⁸⁵ Todos estes pontos poderiam, isoladamente, constituir um problema de pesquisa para as ciências sociais.

comportamento estratégico dos atores para percorrer o *cursus* escolar (e social) de fins da educação básica à universidade. Para João, Mônica e Ana, até o mestrado.

No modelo proposto por Bernard Lahire (1997), ao buscar esclarecer o fenômeno de escolaridades longas nas camadas populares, ou seja, trajetórias de ruptura, precisaríamos deslocar o olhar sociológico para a descrição de processos e, neste sentido, adotar um modelo de inteligibilidade do social que nos permitisse uma aproximação do microssocial sob a forma do estudo de casos singulares. Isto implicaria na necessidade de “desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem; de heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto, construindo contextos mais precisos”.

Para operacionalizar esta abordagem, o autor propôs um modo de pensamento relacional, processual, que evita absolutizar fatores ou traços sociais explicativos dos fenômenos. Ao contrário, os toma numa perspectiva de interdependência. De acordo com Maria José Braga Viana (2003), esta perspectiva teórico-metodológica se inspira, sobretudo, em Norbert Elias, particularmente no conceito de “configuração social”, que se aplica tanto a grupos relativamente restritos quanto a sociedades formadas por milhares ou milhões de seres interdependentes. Adotar a abordagem da interdependência significou, para Lahire, em termos operacionais, buscar a trajetória escolar de sujeitos entrevistados em suas situações ou configurações familiares.

Admito, de fato, que práticas e significados escolares são compreensíveis no contexto da genealogia familiar. Além disso, supõe-se que sujeitos de camadas populares que conseguem chegar ao fim do ensino médio contam com algum tipo de sustentação da família. Origem social, grupo social, configurações familiares... podem ser tomados como “causas” em modelos gerais de explicação dos fenômenos de sucesso e de fracasso escolares, na medida que consideramos a vida como um conjunto de constrangimentos/obstáculos que se deve enfrentar, de acordo com um *habitus de classe* e com o volume de *capitais* acumulados por nossos ascendentes.

Por outro lado, as sociedades capitalistas, tal como caracterizadas por Bryan Turner e Anthony Giddens, não deixariam espaço para a *indeterminação* na vida dos sujeitos? Não haveria um *monitoramento reflexivo mais geral da ação*? Os indivíduos não teriam o poder de planejar e idealizar a construção de uma outra vida, *rompendo reflexivamente* com os percursos sociais já vivenciados? Não haveria mais autonomia individual, relações mais abertas, atitudes com interesse e utilidades racionalmente calculadas? Não haveria espaço para um comportamento mais associativo e racional?

O que quero dizer é que se a família é referência primária, e, portanto, elemento central de determinação do destino social da prole, esta não deixa de experimentar SOCIALIZAÇÕES SECUNDÁRIAS, que permitem, por vezes, constituir projetos a partir de outros grupos sociais de referência. Aqui, aceito que as condições econômicas e a moral doméstica sejam necessárias, mas não suficientes para determinar o comportamento e as disposições frente a um futuro organizado de uma massa de indivíduos associados em busca de formação universitária. A existência de um projeto ou de uma intenção familiar orientados para a escola, mesmo no caso das classes populares, é somente um caso entre outros casos sociais possíveis.

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL (FAMÍLIA DE ORIGEM)

1. Fernando (10/10/2003): Estudante do curso de graduação em Ciências Sociais da UFRJ; egresso do Pré-Vestibular Comunitário do Centro de Ações Solidárias da Maré; sem autodeclaração em termos de raça/cor; 27 anos; casado com uma professora (32 anos); carioca; morador do bairro do Irajá, no subúrbio do Rio de Janeiro. Para estudar, percorre mais ou menos 40 km de sua casa até o Centro da Cidade, onde se localiza o prédio do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Até o casamento, em 2002, vivia com seus pais e irmãos na Comunidade da Maré. Os pais são da Paraíba, e, atualmente, quase todos os familiares já estão no Rio. O pai trabalha (sem informações sobre a atividade exercida) e a mãe é dona-de-casa. O irmão de 14 anos está na 7ª série do ensino fundamental, e permanece, no momento, só estudando. A irmã de 23 só está trabalhando, mas chegou a fazer pré-vestibular por influência dele: *ela viu que era possível e também entrou no pré-vestibular. Fez um ano, e não passou. Mas ele continua insistindo para que ela não se contente com sub-empregos.*

*

2. Mônica (19/02/2004): Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ; egressa do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (São João de Meriti); negra; 26 anos; nasceu em Duque de Caxias, mas sempre viveu em São João de Meriti. Durante a semana fica no alojamento da UFRJ, pois é *mais fácil* pagar somente uma passagem de ônibus. Em São João mora em um *quintal com todos os familiares: a minha casa é meio que comunitária*. O pai é aposentado, mas ainda trabalha vendendo sacolas plásticas. A mãe, pernambucana, é *balconista de medicamentos de uma drogaria há 15 anos*, e agora, *voltou a estudar (no ensino médio)*. A irmã, 21 anos, é técnica em enfermagem. Tem mais duas irmãs por parte de pai que são casadas. Em sua casa também reside uma prima de Manaus que é obreira da Igreja Universal e operadora de

telemarketing. Segundo Mônica, *passou no primeiro Vestibular das cotas e tá fazendo Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Seu relacionamento com a família (protestante nos dois últimos anos) é bom: dá prá ver as misérias de cada um.*

*

3. Ana (12/12/2003): Ana também é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ e egressa do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (São João de Meriti); negra; 24 anos; nasceu no bairro de Coelho da Rocha em São João de Meriti, onde morou até os 7 anos de idade. Atualmente, reside, com sua família em Pavuna, na divisa do Rio de Janeiro com a Baixada Fluminense. A mãe de Ana é de Nova Iguaçu, e trabalha, atualmente, como porteira do prédio onde mora. O pai se aposentou como carteiro dos Correios. O irmão de 29 anos trabalha e faz *cursinho no SENAC*. Quando Ana entrou para o “pré”, ele já fazia, só que *nunca foi de gostar de estudar, sempre foi uma pessoa meio indefinida na vida*. Para ela, é sempre sua mãe que o *empurra...empurra daqui, empurra dali*, e acaba conseguindo empregos para ele. *Meu irmão comprou carro, comprou computador...comprou, comprou, comprou...e eu já tinha entrado pra faculdade. Eu consegui entrar, não tinha dinheiro, mas também, ele foi mais pra esse lado de ir trabalhar, e eu fui mais pro lado de estudar mesmo.*

*

4. Rosângela (24/05/2004): Rosângela é estudante do curso de graduação em Serviço Social da UFRJ e egressa do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (Petrópolis); branca, tem 26 anos e nasceu em Petrópolis. Sua família é de Minas Gerais. Seu pai foi para esta cidade assim que nasceu. Ele é eletricitista, mas já está aposentado. Sua mãe foi para Petrópolis um pouco mais tarde, e trabalha como costureira. Rosângela tem dois irmãos. Rodrigo, o irmão mais velho é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. O irmão mais novo trabalha como instalador de aparelho de som em automóveis. Rosângela mora no alojamento da UFRJ desde que começou a cursar a universidade. O irmão também morava na graduação, mas, atualmente, já mora sozinho em um apartamento alugado: *a gente sente muita falta, mas tem que ser assim. Eu também subo no final de semana, subo de 15 em 15 dias...é mais complicado até por questões financeiras e também por estar estudando. Geralmente não tenho tempo. Eu faço pesquisa na faculdade, então, toma bastante tempo. Eu tenho que ficar aqui pra poder estudar também.*

*

5. Rebeca (20/05/2004): Rebeca é estudante do curso de graduação em Letras (Português-Literatura) da UFRJ e egressa do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (Petrópolis). Negra; 24

anos; nasceu em Petrópolis e lá mora com a mãe e os irmãos. Seus pais são separados há 6 anos. Atualmente, fica no alojamento da UFRJ. O pai mora em Itaipava (distrito de Petrópolis). A mãe é dona-de-casa e tem 60 anos. Ambos são do interior de Minas Gerais e foram para Petrópolis há 40 anos atrás. Rebeca tem 5 irmãos, todos mais velhos que ela. Uma irmã é técnica em contabilidade, duas são vendedoras, uma é costureira e a outra é professora. O irmão é motorista de táxi. Do pai não é muito próxima, mas da mãe e dos irmãos sim. Tem uma *relação normal* com eles, *daqueles irmãos que brigam, e aí, meia hora depois está todo mundo de bem de novo e conversando abertamente sobre muitas coisas*. Rebeca foi criada no meio protestante: *eu era Testemunha de Jeová. (...) meu pai era pastor e tinha o intuito de mostrar a fé, mas tivemos autonomia pra decidir ficar ou não, e não ficamos. Então, hoje eu não tenho nenhuma religião*.

*

6. Janaína (25/05/2004): Janaína é estudante do curso de graduação em Comunicação Social das Faculdades Hélio Alonso (FACHA-Méier); egressa do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (Petrópolis); negra; 24 anos; nasceu em Leopoldina (Minas Gerais). Viveu até os 20 anos na cidade de Recreio, no mesmo estado. A partir daí, foi morar em Juiz de Fora e começou a trabalhar. Aos 20 anos foi para Petrópolis, morar com a avó. Viveu até os 23 anos nesta cidade. Hoje está no alojamento da UFRJ. Sua mãe faleceu quando ela completou 3 anos. Seu pai é militar. *Por parte de mãe, tem uma irmã de 25 anos. Por parte de pai, que se casou novamente, mais 3 irmãs (22, 18, e 16 anos). Todas elas moram em Minas. A avó de Petrópolis também era mineira, lavava roupa para fora e sempre fez tudo por ela. Em Petrópolis, morava também com a irmã Cláudia, com o sobrinho, Luiz Felipe, com a tia, Natalina, com o marido da tia, Cosmo, e com o filhinho dela - família meio extensa, mais ou menos umas sete pessoas, numa casa grande, e sem muitos problemas. Até hoje, ela é muito apegada a eles*.

*

7. Márcio (17/11/2003): Márcio é estudante do curso de graduação em Letras (Português-Latim) da UERJ e egresso do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (Petrópolis). Negro; 23 anos; nasceu no bairro de Madureira no Rio de Janeiro, mas aos 6 anos foi morar em Petrópolis. Também está no Rio, no alojamento da UFRJ, porque ingressou na universidade. O pai, aposentado, é carioca, e a mãe trabalha como doméstica. Márcio tem uma irmã de 17 anos, *que trabalha com confecção*, e outros dois irmãos solteiros, com 24 e 30 anos. O irmão de 24 está desempregado, e o outro, de 30, trabalha como auxiliar de mecânico. Márcio disse que sua

família é dez: eu estou aqui porque eles estão me ajudando, estão me apoiando, até porque eu estou desempregado. (...) a minha irmã juntamente com a minha mãe, estão me dando esse suporte para que eu esteja aqui na faculdade. Márcio fica mais ou menos um mês no Rio até voltar à Petrópolis: (...) era pra eu subir todo final de semana para estar junto da minha família, mas como eu ainda não estou trabalhando, eu prolongo mais.

*

8. João (12/11/2003): João é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ e egresso do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (Petrópolis). Negro; 29 anos; nasceu em Petrópolis, e mora no alojamento da UFRJ desde a graduação: *um dos fatores que me fizeram escolher estudar na UFRJ foi justamente o fato de ter alojamento, porque além de subir e descer ser muito caro, você perde muito tempo subindo e descendo, então, não é vantajoso, e também tem aquela coisa de poder sair um pouco de casa, ter um pouco mais de autonomia, acho que isso foi interessante também.* Em sua cidade, João mora com os pais. O pai, mineiro, *é pedreiro, carpinteiro, é autônomo. Não tem emprego fixo, sempre temporário.* A mãe é aposentada por invalidez, mas ainda trabalha como faxineira. Ele é o filho do meio. Suas irmãs não moram mais com eles. *A mais velha, costureira, se casou e mora em cima da casa dos meus pais. A outra, doméstica, resolveu sair de casa. Mora na casa dos patrões.*

*

9. Edson (17/11/2003): Edson é estudante do curso de graduação em Educação Física da UERJ; egresso do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (Petrópolis); negro; 23 anos; nasceu em Petrópolis e lá vive até hoje. No momento, passa de segunda a sexta-feira no alojamento da UFRJ, *agregado à irmã gêmea.* Em sua casa são 5 pessoas. O pai, mineiro, *é meio fechado e está aposentado. Trabalhou sempre como operário em uma indústria têxtil na área de estamparia: meu pai se aposentou na empresa que eu trabalhei; eu entrei no lugar dele, inclusive. Eu era auxiliar de estamparia. Trabalhava numa máquina grandona, que no verão era a pior coisa que tem, porque ela tem um aquecedor que fica 150 graus, fora a química, a barulheira, cloro...aquilo não era serviço pra mim. Agora eu não trabalho, só estou estudando. Meu irmão agora trabalha lá.* A mãe também mineira, nunca trabalhou; *é dona-de-casa.* A irmã gêmea de Edson está se graduando em Letras (Português-Hebraico) pela UFRJ. O irmão mais novo também está pretendendo fazer faculdade na área de Engenharia Mecânica ou Naval.

II – Família, Escola, Trabalho, Universidade e Sociedade

A Mobilização Escolar Familiar⁸⁶

Como uma característica das classes populares observada há décadas, no conjunto de entrevistados desta pesquisa, não há projetos familiares ambiciosos e distantes das condições materiais de existência, e, muito menos, um desejo de se chegar ao ensino superior. As práticas, sentidos e disposições que tornaram possível a construção de trajetórias escolares atípicas foram progressivamente construídas.

O ideal para os pais de Fernando era que ele pelo menos concluísse o nível médio. Para João, não é/foi diferente. Seu pai queria que ele terminasse o primeiro grau: *pra ele, terminar o primeiro grau era o máximo até onde eu poderia chegar. Eles não tinham esperança de nada. Eles não conheciam nada.* O relato de Márcio é mais impressionante. Numa espécie de indução, seus pais acreditavam que não existiam universidades públicas, sem pagamento de mensalidade. Em Petrópolis, a referência é a Universidade Católica, considerada “muito cara” pelos informantes: *minha mãe ficou um pouco cismada porque ela achava que esse negócio de faculdade era pra quem tem dinheiro.* Márcio contou que em Petrópolis, as pessoas têm uma visão de que as faculdades são todas particulares: *inclusive pessoas me perguntam quanto é a mensalidade aqui na UERJ. Elas não têm noção de que a faculdade é pública. Então, na verdade, não é que eu não tive apoio; eles não acreditavam; achavam que era uma coisa um pouco fora da nossa realidade.*

Rosângela relatou, igualmente: *em Petrópolis, por ser uma cidade do interior, só tem universidade particular. Então, as pessoas pensam assim: “Não tem como eu fazer universidade nunca”. No Rio eu já sinto que as pessoas, por terem essa proximidade, essa possibilidade das universidades públicas, querem mais entrar na faculdade. Eu vejo que no meu segundo grau, três pessoas foram para a universidade, e todas aqui no Rio. Em Petrópolis nenhuma foi para a universidade, até porque o custo é muito alto. Tem curso de novecentos reais. Não tem como pagar.*

Há evidências de que baixos níveis de aspiração estão relacionados ao baixo volume de CAPITAL CULTURAL E ESCOLAR que, para Bourdieu, passa, também, por informações acerca da estrutura e da organização do funcionamento do sistema de ensino. É o que ocorreu nas situações

⁸⁶ De acordo com Viana (2003), o conceito de “mobilização escolar familiar” foi recentemente introduzida nos estudos sociológicos da relação família-escola, tendo sido importada da Ciência Política com o sentido de luta e engajamento direcionados para um determinado fim. Assim, a noção foi estendida para identificar e descrever atitudes e intervenções práticas das famílias, voltadas sistemática e intencionalmente para o rendimento escolar dos filhos – comportamentos e condutas familiares que os estudos no campo da Sociologia da Educação mostram ser mais característicos das camadas médias (p. 53).

acima e também nas próximas. Nos nove relatos, o desconhecimento quanto aos cursos e à dinâmica de funcionamento do ensino superior é intenso.

Fernando disse que há um tempo atrás, sei pai comentou que ele deveria ter escolhido uma carreira *assim como engenheiro, advogado. Eu falei: “Não pai, isso aí não é a minha área, não adianta”.* Foi o único comentário que ele fez. Mas eles também não criticaram a minha opção por este curso. Depois eu expliquei pra eles o que é Ciências Sociais, onde eu posso tá atuando...eu acho que eles estão felizes. Enfim, ao mesmo tempo em que reconhecem e identificam a escola como elemento primordial para “ser alguém na vida”, como dizia a avó de Janaína, a escassez cultural e de capital escolar, e observações restritas de oportunidades de escolarização tornam as esperanças limitadas.

Há, portanto, uma constante tensão na utilização da escolarização como canal de promoção social, pois as famílias dão incentivo aos estudos dos filhos; tentam inculcar-lhes a capacidade de se submeter à autoridade escolar, aceitando fazer o que lhes é pedido. Fernando contou que ele e seu irmão eram levados à escola pela mãe, que *marcava muito em cima.* Na família de Mônica era uma prática comum as crianças e adolescentes apanharem dos pais em situação de nota baixa ou reprovação: *eu lembro que quando eu fiquei reprovada eu chorei tanto. Minhas primas sempre apanharam muito e eu pensei assim: “Gente, vou apanhar!”.* A minha irmã apanhava quando tirava notas baixas.

Edson contou o seguinte: *até a quarta série eu não gostava de ir à escola não. Meus pais sempre incentivavam, e eu fugia. Tomava meu banho e ia. Chegava lá só que não entrava. Aí, minha irmã, chegava em casa. Minha mãe pressionando a minha irmã, minha irmã contava...aí, minha mãe me dava uma coça e meu pai outra.* Essa moral do bom comportamento, da conformidade às regras, do esforço podem ser traços ou recursos intencionais (ou não) facilitadores de uma boa trajetória no ensino primário e fundamental. Êxitos relativos a estes níveis e ao nível médio foram constantes nos casos estudados, embora reprovações tenham ocorrido: Mônica na sexta série do fundamental; Janaína na quarta do antigo primário e na oitava do fundamental; Márcio na Classe de Alfabetização e no primeiro ano do ensino médio; e Edson em outras duas séries.

As meninas, em particular, parecem ter sido as “boas filhas”, nos dizeres dos pais, e as “melhores alunas” de suas turmas nas escolas onde estudaram, ou, para usar uma expressão de Bourdieu, constituem um grupo SUPERSELECIONADO: *no segundo grau a gente se acha gênio. Deixa de pensar assim quando chega na universidade. Eu era boa aluna sim. Eu era representante do colégio nas Olimpíadas de Língua Portuguesa! Que coisa maluca! Nunca tive nota abaixo de oito, disse Rebeca. Ana também observou: em toda a minha história de vida, todos os anos de estudo, eu sempre tive essa coisa de ser a melhor aluna, de estudar mais que os outros. Nunca fiquei reprovada. E Mônica: para a minha família foi até um*

choque eu ter ficado reprovada porque eu sempre fui uma boa aluna; muito quieta, muito calma... (...) Eu lembro que quando eu não podia ir à escola por algum motivo, eu chorava. Eu sempre gostei de estudar.

Êxitos escolares parciais, de acordo com alguns autores, atraem êxitos subseqüentes, como se os sujeitos entrassem numa “lógica do sucesso”, transformando-se numa base importante para a continuidade dos estudos e para o investimento familiar no filho que se destaque no mundo da escola, o que corrobora para variações de percursos e práticas adotadas numa mesma família. Em comparação com o irmão, Ana afirmou: *eu sempre fui mais de gostar de estudar. Eu me considero privilegiada porque em relação ao meu irmão eu fui bancada pelo meu pai, mas eu acho que meu pai não bancaria meu irmão. Ele tinha que trabalhar porque ele tinha que ter as coisas dele; ele tinha que sair com a namorada...tem essa coisa muito machista lá, e meu irmão não tinha esse privilégio.* E Mônica: *meus pais falavam assim: “Não precisa. O dinheiro que você for trabalhar, a gente faz um esforço...a gente te dá e você não precisa deixar de estudar pra poder trabalhar. Se preocupa só com o teu estudo”.* Essa base foi muito mais importante do que os conselhos.

Há também maior tolerância, por parte dos pais, em relação à não contribuição das meninas para a renda familiar. Elas têm maior possibilidade de permanecer como ESTUDANTE EM TEMPO INTEGRAL, o que é muito mais rentável como investimento para se alcançar altos níveis de escolaridade. A condição de ESTUDANTE-TRABALHADOR é uma escolha e uma luta por independência, por autonomia, no caso de Rosângela e Rebeca. A classificação de TRABALHADOR-ESTUDANTE poderia ser empregada de forma mais comum entre os meninos, como veremos daqui a algumas linhas⁸⁷. São elas, do mesmo modo, que têm o dia mais organizado em torno de atividades escolares e atividades extraclasse que reforçaram e tornaram suas trajetórias mais suscetíveis ao êxito – práticas mais próximas das classes médias.

Uma série de pesquisas recentes sobre o tema das relações “classes médias-escola” listam práticas de investimento escolar como estas acima entre outras: acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos; escolha ativa do estabelecimento de ensino; contatos freqüentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e maximização das aprendizagens escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos; etc. Para Bourdieu, se as elites tendem a investir na escola de maneira relaxada porque estão livres da luta por ascensão social, e se as classes populares não acompanham de modo muito sistemático a vida escolar da prole e nem cobram o sucesso escolar de forma intensa, as classes médias, por ter um volume razoável de capitais a ser reproduzido e ampliado, tendem a investir pesadamente na escolarização dos filhos. É claro que existem manifestações distintas entre essas classes, segundo

⁸⁷ Todos esses conceitos são propostos por Portes (2003).

a fração de classe (determinada pelo capital de maior volume), e à própria trajetória percorrida pela família (origem rural ou urbana; deslocamentos no espaço geográfico; mudanças de cidade ou bairro; enraizamento em um bairro popular; presença em seu interior de membros cujo capital cultural se aproxima da posição das classes médias graças a ações de autodaxia, de militatismo e educação permanente; existência de contactos com outros modelos sócio-culturais; etc.). Entretanto, no conjunto de registros orais desta pesquisa, na grande maioria dos casos, de fato, as famílias revelaram um reduzido envolvimento com a vida escolar dos filhos. Diria, até, que foi um ENVOLVIMENTO ELEMENTAR, tendo-os acompanhando por pouco tempo.

Para os entrevistados, que percorreram toda a educação básica em escolas públicas, com exceção de Mônica que nas séries iniciais do ensino fundamental ganhou uma bolsa de 100% em um colégio particular, tal condição se explica pelo pouco conhecimento dos pais. O pai parece permanecer sempre alheio, e é a mãe a responsável pelo ENVOLVIMENTO e pela EDUCAÇÃO ELEMENTAR dos filhos. Vejamos algumas declarações abaixo.

No segundo grau, Fernando teve que procurar uma escola, *até por falta de orientação deles, embora ficassem ali incentivando: fui tomando conhecimento por conta própria*. No ensino médio, acabou se inscrevendo em um colégio estadual na Ilha do Governador: *um colega me falou que o colégio era bom*. Depois que fez a inscrição é que ficou sabendo que era Técnico em Contabilidade. Terminou entrando de gaiato. Fernando sentiu *muita falta de ter orientação, e acredita que se tivesse feito um colégio de formação geral teria sido muito melhor; não teria sofrido tanto com o Vestibular*. Ao final do terceiro ano, ele *não tinha plano nenhum: não estava na minha cabeça de entrar na universidade. Eu me contentava com o segundo grau, pra mim...tava bem...tentaria algum concurso...tava tudo ótimo! Pra que fazer faculdade?* Fernando fez estágio durante um ano e meio na Caixa Econômica Federal e no Banco do Brasil e até se interessou um pouco, embora tenha observado que *essa não era muito a sua área: mas como eu comecei a trabalhar com isso, foi fazendo parte do meu cotidiano, terminei, assim, me interessando. Mas, nunca tive muita habilidade com números*.

A vontade de entrar para a universidade, como já apontado, se deu no Pré-Vestibular Comunitário do Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM). Até a entrada no “pré”, não tinha *estabelecido a universidade como meta fundamental*. Fez a inscrição porque uma namorada o incentivou, e ele achou que o pré-vestibular poderia *até servir como uma base para algum concurso público*. O trecho transcrito da fala de Fernando mostra uma certa IMPREVISIBILIDADE ou ALEATORIEDADE, contrapondo-se a comportamentos familiares de tipo estratégico, característico da escolarização dos grupos sociais mais favorecidos. A situação não é diferente para os outros.

Contou Mônica: *minha mãe entrou numa fila (pra conseguir a vaga no colégio). Eu comecei lá na primeira série, com seis anos de idade. Era uma escola ótima. Eu ia a pé, pra não gastar dinheiro...até porque era tão rápido de ônibus. Depois que o Grupo CB faliu fui pra uma escola pública municipal em São João. Aí, era distante. Tinha que pegar ônibus. Eu fiz lá a sétima e a oitava série. Aí, eu fiz um pré-técnico e fiz prova pro CEFET, pra Federal de Química...mas eu não passei em nenhuma. Só passei pro Ferreira Vianna (uma das escolas da rede FAETEC administradas pela Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro). Lá fiz três anos de Técnico em Edificações. A indicação para o curso de Edificações foi feita por um professor do cursinho pré-técnico de Mônica: tinha tipo uma orientação vocacional. Eles falavam dos cursos. Caso a gente tivesse dúvida de que curso fazer, eles explicavam. Tinha um professor de Física que tinha feito Técnico em Edificações, e dos cursos que o Ferreira Viana oferecia, eu achei mais interessante o de Edificações.*

Da primeira à quarta série, Ana também estudou em escola perto de sua casa. O ensino médio foi feito no SENAC, mas sem pagamento de mensalidade. Seu *segundo grau*, assim como o de Fernando, foi Técnico em Contabilidade. Ela mesmo procurou o SENAC e, juntamente com sua mãe, o Diretor, por não ter conseguido se classificar na seleção às vagas: *eu chamei a minha mãe pra ir falar. Ela chegou lá e falou: “Ah, a minha filha...faltou pouquinhos pontos...”. Ele: “Ah, então tá bom”. Aí deixou e fui estudar lá de manhã. // E quando eu entrei pra faculdade eles não sabiam o que era muito bem, até hoje não sabem. E agora, quando eu passei para o mestrado, a mesma coisa. Minha mãe ficou muito feliz. Ela sabe que é um nível acima, mas o que significa o tal mestrado ela não sabe, não entende. Mas eu acho que eles ficariam mais felizes se eu tivesse feito Direito, Contabilidade...um curso mais normal. Nunca deram opinião, nunca interferiram nesse ponto não. Só falavam muito na época de pré, porque era no final de semana e sempre tinha coisas de família no sábado e no domingo.*

A família de Rosângela parece ter acompanhado a filha por mais tempo. Ela contou que foram seus pais que a inscreveram em um concurso para cursar o segundo grau um colégio próximo à sua casa. Ela fez, assim como Ana e Fernando, um curso Técnico em Contabilidade: *a escolha foi minha. Mas meu irmão também tinha feito e ele gostava. Ele trabalhava na área. Aí, eu tava meio que conduzida, mas a escolha foi minha. Também com relação à Rebeca, no ensino fundamental, foram os pais que escolheram a escola: meus pais escolheram o colégio pra mim. Mas era um dos melhores que tinha na cidade. O aluno bem formado, que tivesse bom rendimento, podia ficar lá (no ensino médio). E Márcio: o primeiro colégio quem procurou foi minha mãe. Foi um colégio bom, colégio municipal. Já o estadual foi eu quem procurei. Até mesmo com 14 anos eu que corri atrás; eu que agitei tudo isso. Foi uma escolha até por questão da localidade, bem mais perto da minha casa, e pela qualidade do ensino.*

A PARTICIPAÇÃO OU ENVOLVIMENTO ELEMENTAR por parte das famílias, das mães em especial, desvenda, ainda, dificuldades materiais, o que fica bem nítido na preocupação em se

estudar em escolas públicas, próximas à residência para se evitar gastos com transporte e mensalidade. Com exceção de Ana, Mônica e Rosângela, a presença de uma frágil situação econômica entre as famílias dos entrevistados, levou ainda, a maioria, desde cedo, conciliar estudo e trabalho, como é o caso de Janaína. Ela tem uma história marcada, particularmente, por mudanças de cidade. Nasceu em Leopoldina, município de Minas Gerais. Depois, morou em Recreio, Juiz de Fora, Petrópolis, e por fim, no Rio de Janeiro (no alojamento da UFRJ). Outra característica que a difere bastante dos outros entrevistados é a ausência de sua mãe, já aos três anos de idade. Aos 12 anos Janaína ajudava a avó, que *lavava roupa pra fora*, trabalhava ajudando uma outra senhora e *tomava conta* de duas crianças: *eu sempre trabalhei na minha vida*. Em Juiz de Fora trabalhou como doméstica: *cheguei com o emprego de doméstica na casa de uma professora de Geografia e um economista, o marido dela. Eu tinha 20 pra 21 anos. Eu pegava de sete e meia da manhã e ia até mais ou menos oito e meia da noite. Eu comecei a trabalhar e investi o dinheiro que eu podia. Fiz meu curso de Secretariado Empresarial, Informática e de Inglês. O trabalho às vezes até me prejudicava um pouco, mas ao mesmo tempo, eu gostava de ajudar. Eu não tenho vergonha de falar isso. As coisas que eu tive na minha vida, simplesmente eu consegui porque eu trabalhei como doméstica*.

Márcio contou que até a escola municipal ele era um bom aluno, mas depois que começou a trabalhar, seu rendimento caiu: *depois, eu comecei a trabalhar. Juntou tudo, trabalho e estudo. Aí, caiu um pouquinho o rendimento. Eu comecei a trabalhar aos 14 anos e comecei a estudar à noite. Esse meu primeiro emprego foi como auxiliar de estoque, auxiliar de produção e expedição. Na verdade, comecei no primeiro emprego pelo Patrulheiros (um programa realizado em Petrópolis, que treina jovens para realizarem atividades de office-boy em empresas). Com os descontos, Márcio recebia, nesta época, menos de um salário mínimo: foi a forma de eu ingressar no mercado de trabalho. Tinha 14 anos, estava estudando à noite e depois foram aparecendo outros empregos (fábrica de bolsa de couro, farmácia de manipulação e na Drogaria Pacheco como caixa) até mais ou menos em 2000, quando eu estava com 20 anos e um amigo meu falou de um pré-vestibular comunitário*.

João relatou, igualmente, que gostava de ir à escola, mas que ficava cansado porque trabalhava muito: *meu primeiro emprego foi com 12 anos de idade, limpando jardim. Pode-se dizer auxiliar de serviços gerais. Trabalhava em casa de família, limpava jardim, cuidava dos cachorros, dava banho, comida, limpava piscina...essas coisas. Aí, vim trabalhando com isso. Com 15, 16 anos trabalhei como auxiliar de pintura de automóveis até meus 18 anos. Aí, quando completei 18 anos entrei no Batalhão quando saí do Batalhão voltei para a pintura de automóveis...Depois fui trabalhar numa fábrica de óculos. Fiquei trabalhando uns dois ou três anos, e esse foi meu ultimo emprego antes de passar aqui para a faculdade*.

Com 16 anos Edson teve seu primeiro trabalho também através do Programa Patrulheiros em Petrópolis: *esse emprego é como se fosse um estágio, então, não tem carteira assinada. O patrão quer te liberar com 18 anos por causa do serviço obrigatório. Meu pai era o único que trabalhava em casa, não tinha condições de me manter. Então, trabalhei um mês em supermercado e fiquei um ano na Universidade Católica de Petrópolis (...). Edson, à época já era inspetor do Colégio da Aplicação da UCP: serviu pra poder saber a área que eu pretendo. Tô fazendo Educação Física porque minha visão até agora é voltar pra área escolar. Com 19 anos entrou no quartel: acho que também era um sonho do meu pai, porque ele queria servir...não serviu (...) pra mim terminar a segunda série do segundo grau foi uma luta. Meu pai não tinha dinheiro pra me dar. Minha mãe que de vez em quando me dava um dinheirinho. (...) Então, quando eu me formei soldado, (...) foi um ano de cortar gastos, se eu não me engano, só enganhou seis. (...) Saí do batalhão e fiquei um ano parado e entrei no trabalho, que era a mesma empresa que meu pai se aposentou. Eu era auxiliar de estamperia, trabalhava numa máquina grandona, que no verão era a pior coisa que tem, porque ela tem um aquecedor que fica 150 graus, fora a química, a barulheira, cloro...e aí vai...acetona...era muito horrível...aquilo não era serviço pra mim.*

O trabalho parece ser positivo para o jovem. Nele se amplia o universo de relações, se mobiliza recursos de socialização que culminam em uma prematura diversificação de papéis e na intensificação dos mecanismos de aquisição de novos. Mas as potencialidades emancipadoras do trabalho dependem, sobretudo, das condições sociais sob as quais se desenvolve e que estariam, por sua vez, diretamente relacionadas com a natureza do trabalho executado e com o significado que este apresenta para o estudante. Nos casos de Márcio, João e Edson, o trabalho apresentou um sentido negativo, particularmente, para a condição de estudante, pois interferia diretamente no rendimento escolar.

Rebeca, de forma distinta parece ter buscado trabalho precocemente apenas como forma de autonomia diante da família: *o meu primeiro emprego, na adolescência, eu trabalhei informalmente como babá, professora...enfim, aquelas coisas que a gente faz pra arrumar o dinheiro do fim de semana. O meu primeiro emprego oficial eu trabalhei como vendedora numa papelaria enquanto eu esperava a universidade. Eu fui aprovada para o segundo semestre, e trabalhei uns seis meses. Isso partiu de mim. Eu sempre tive essa autonomia de trabalhar, mesmo quando eu estudava; eu queria a minha independência.*

Ana, Mônica e Rosângela só vivenciaram a primeira experiência de trabalho em estágios para a conclusão do curso técnico no ensino médio. Rosângela *fazia estágio no CCAA e aí, a empresa me contratou para trabalhar com sistema de telecheques. Eu era assistente comercial dos usuários. (...) Eu quis estudar à noite para exatamente arrumar um estágio durante o dia. Por eles (os pais) eu continuava estudando de dia. Contou Ana que depois que terminou o segundo grau é que fez estágio: depois eu fui trabalhar numa escola de línguas com secretária. Ganhava uma mixaria, menos do que quando eu ganhava no estágio. Fiquei lá um tempo. Uns três, quatro meses no máximo. Depois fui trabalhar na empresa que meu irmão trabalhava de*

laboratório de análises clínicas. Fiquei também três, quatro meses. Ganhava um pouquinho mais, mas também era mixaria. E depois dali eu vim pra cá, pra faculdade.

Ora, diante de dificuldades materiais, entende-se que os pais dos informantes investiam menos do que poderiam na trajetória escolar de seus filhos. Como ressalta Jaílson de Souza e Silva (2001), não por causa de um descompromisso com a conquista de uma melhor posição social, ou pelo menos, com a garantia da que a família já possui. Eu acrescentaria que o baixo nível de investimento escolar também não decorreria de uma CULTURA DE CLASSE ou SUBCULTURA DE CLASSE de resistência. Ocorreria, na verdade, uma relação com a escola de acordo com as condições objetivas em que vivem, com os campos sociais nos quais se inserem, e com as disposições que desenvolveram, pré-dispondo o jovem a sair mais cedo do sistema de educação, ou pelo menos, não desejar o ensino superior.

Mas os meus informantes, mesmo assim, permaneceram. Contrariaram muitas dificuldades sociais e de interiorização de possibilidades objetivas para sua classe. Capital econômico, cultural e escolar de menor volume é inversamente proporcional a outros recursos. Suportes familiares mais concentrados no nível moral e afetivo, e um esforço grande para apoiar o filho materialmente, incluindo a presença de parentes e amigos mais íntimos, não seria um ponto positivo para que o jovem persevere em seu caminho? É o que Viana (2003) chama de envolvimento PERIFÉRICO AO ESTRITAMENTE ESCOLAR (Viana, 2003). Disse Ana: *pra entrar pra faculdade minha mãe foi minha pedra firme, onde eu podia segurar.*

Também Janaína conta com o apoio de um parente em especial: *esse meu tio que mora em Petrópolis ele também incentivou e ainda incentiva. Como ele sempre morou no interior, na roça, ele veio a trabalhar como caseiro. Ele trabalhava também na Igreja e sempre teve contato com freis e com pessoas que fizeram com que ele voltasse a estudar. Isso depositou nele um grande incentivo. Ele queria que eu fizesse Direito. Até brigou um pouco comigo porque eu vim fazer Comunicação. (...) ele ficou decepcionado quando eu ganhei a bolsa pra fazer Comunicação (...). // Todo dia de manhã meu tio passava perto do PVNC onde funcionava o pré-vestibular. Ele foi e perguntou pra mim como funcionava. Depois disso ele me deu o endereço e eu fui lá. // Meu tio tem me dado algum dinheiro, minha irmã tem me ajudado também de alguma forma e eu pretendo me formar em Jornalismo Cultural ou Assessoria de Imprensa.*

No Brasil, a maioria dos trabalhos sobre o tema segue a abordagem de Lahire das CONFIGURAÇÕES FAMILIARES. Com efeito, os casos improváveis de sucesso em meios desfavorecidos têm sido explicados por graus maiores de ruptura das famílias com as condições objetivas de sua classe, ao mesmo tempo em que graus maiores de identidade com as práticas hegemônicas no cotidiano da unidade escolar se fazem presentes. Neste trabalho, a relação das

famílias dos entrevistados com a escola não é de concórdia ou aliança “até por falta de conhecimento”, como observou Fernando. As questões ligadas à escolaridade dos filhos não são discutidas e nem constituem objeto de atenção dos pais. Toda a escolarização posterior ao ensino obrigatório é considerada de responsabilidade dos próprios filhos. A ação é exercida no sentido de transmitir o respeito à disciplina e aos trabalhos escolares. Não há uma pré-fixação de alvos a serem atingidos a longo prazo. Ao meu ver a RUPTURA, que exige do “trânfuga” uma derrubada da escala dos valores (Bourdieu, 1974, p. 106), pode ser compreendida a partir dos conceitos de REFLEXIVIDADE e PROJETO, primeiramente, e com o de TRANSAÇÃO BIOGRÁFICA E RELACIONAL propostos por Claude Dubar (1998).

Fins do Ensino Médio: Projeto como Experiência Reflexiva de Si Mesmo

A conclusão do ensino médio se desvendou um período de REFLEXIVIDADE intensa: dúvidas, perguntas e questões foram colocadas. Nos termos de Giddens, um momento de planejamento e idealização de uma vida em ruptura com um percurso social já vivenciado⁸⁸, passou por um monitoramento mais reflexivo de suas ações, abandonando, em parte, o caráter de IMPREVISIBILIDADE e ALEATORIEDADE das práticas no decorrer da educação básica. É a partir deste momento que os entrevistados começaram a esboçar uma capacidade de superar a situação material e cultural vivida; de se projetar ao futuro, mesmo que essa superação estivesse numa relação direta com determinações sociais. Ao orientar sua ação em termos da CARREIRA, o estudante não aceita o padrão vigente de atuação profissional entre seus familiares e em sua vizinhança, e objetiva, fundamentalmente modificá-lo (Foracchi, 1977).

No entanto, os sonhos foram, muitas vezes, abandonados em troca de escolhas viáveis. Este momento de *reflexividade* e de *projeto* é interpretado por Claude Dubar (1998) como um período de (re)construção subjetiva de uma definição de si, que pode ser condensado no conceito de IDENTIDADE BIOGRÁFICA ou IDENTIDADE PARA SI. O movimento regressivo-progressivo, de interpretação do passado em busca de uma nova perspectiva social apontou, fundamentalmente, para dificuldades econômicas; para a desvalorização dos certificados de conclusão de ensino médio; para uma intuição de que o Vestibular era a grande barreira para se alcançar níveis mais elevados de ensino; e para uma fuga dos empregos subalternos. Vejamos o que se passou com os informantes.

⁸⁸ Sem desprezar, é claro, como colocado no Capítulo 2, “propriedades emergentes” do ciclo sócio-histórico, para usar conceito de Margaret Archer.

Ao final do terceiro ano, como foi descrito na seção anterior, Fernando não tinha a intenção de cursar uma faculdade. Fez estágio na Caixa Econômica e no Banco do Brasil e acabou se acostumando a trabalhar como Técnico em Contabilidade. A vontade de entrar para a universidade se deu no Pré-Vestibular Comunitário do Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM). Até a entrada no pré, não tinha *estabelecido a universidade como meta fundamental*. Fez a inscrição porque uma namorada o incentivou, e ele achou que o pré-vestibular poderia *até servir como uma base para algum concurso público*.

O cursinho pré-vestibular foi o primeiro projeto desenvolvido pelo CEASM, que ofereceu, inicialmente 140 vagas para mais de 300 pessoas inscritas. Houve uma prova de seleção e Fernando conseguiu ser aprovado para o projeto. No primeiro ano estudando para o Vestibular, não conseguiu “passar” para nenhum curso. Para ele, tal fato pode ser explicado em função da *baixa-estima*, superada com o convívio com coordenadores e alunos do pré: *eu não acreditava muito...tava ali por tá mesmo, e via o Vestibular como algo muito lá em cima. Eu não levei muito a sério esse ano de pré-vestibular. Assistia algumas aulas, faltava e tal. Mas esse convívio que eu passei a ter lá dentro do CEASM...ele foi criado por moradores da Maré que já tinham atingido o nível superior. Muitos eram professores, outros funcionários públicos. E esse convívio lá dentro foi aos poucos despertando essa vontade. E aí, no segundo ano me dediquei mais e consegui*. Diante do contato com pessoas mais próximas do mundo da universidade, Fernando pôde modificar seus conhecimentos e suas perspectivas sociais. Este fato ocorreu, igualmente, com os outros entrevistados.

Mônica, também estagiou ao final do ensino médio, mas relatou que nunca conseguiu trabalhar na área: *nunca trabalhei porque o estágio foi uma porcaria. Essa coisa do jeitinho brasileiro...você, quando tem um conhecido, o conhecido te indica, aí, eu não fazia nada, ficava lá sentada o tempo todo. Quando eu fui procurar emprego eu não tinha experiência nenhuma de nada. Eu me formei em 96. No início de 97 eu esperava conseguir um trabalho na área porque eu amava Edificações eu comecei a procurar apenas nessa área. Eu optei em 96 não fazer pré-vestibular, porque eu estava tão estafada... Depois que eu vi que eu não ia conseguir e que eu não tinha tido experiência, eu pensei: “Bem, agora eu quero fazer Arquitetura. Mas como? E agora que curso pra pagar eu não tenho dinheiro?”. Aí, eu lembrei que tinha uma prima minha que tinha falado que na Igreja da Matriz, lá no Centro de São João tinha um pré-comunitário. Eu nem sabia que era pra negros e carentes. Eu sabia que era comunitário porque pagava 10% do salário mínimo. Aí, não tinha mais vaga porque pra Matriz um ano antes já faz a seleção...era um pré de elite, que tinha todos os professores. A pessoa nos encaminhou até o pré-São João que foi o núcleo que eu estudei durante 97 todo*.

Ana, ao contrário de Fernando e Mônica, não teve dúvidas: *eu já tava no pré. No terceiro ano do segundo grau eu fazia pré. Então, já tava canalizada pra universidade. Eu fui motivada a entrar pra universidade por causa da Pastoral do Negro, das pessoas, de tá junto com as pessoas; eu era católica na época. Todo mundo*

falava em universidade. Tinha pessoas que já tinham feito, pessoas que estavam fazendo. O próprio Frei Davi também incentivava muito. Tinha o meu irmão que já tava fazendo pré-vestibular. Meu irmão foi a primeira pessoa. Quando eu entrei, meu irmão já fazia. Naquela época, pra mim a universidade era um sonho; uma coisa muito distante porque era difícil de passar. Se eu não passasse pra universidade eu não sabia o que eu ia fazer. Eu não tinha a mínima idéia em que eu gostaria de trabalhar. Eu fui pra lá (para o PVNC) em 96, 97. Aí, fiz a inscrição e no primeiro ano eu estudei no pré-Matriz (em São João de Meriti).

Rosângela, que ficou dois anos só trabalhando ao final do ensino médio, também contou: a vontade de entrar pra faculdade eu tive bem depois. Até meu irmão já estava na universidade e ele sempre falava: “Você tem que fazer também”. Eu não queria. Na verdade, eu não queria. Aí, o setor que eu trabalhava faliu. Trabalhei até os 20 anos. Fiquei desempregada. Aí, eu pensei na possibilidade de entrar pra universidade. A gente se liga que precisa. Foi quando eu comecei a estudar pra prestar Vestibular. Eu entrei no PVNC. Fiquei sabendo por meio do meu irmão que dava aula de História como voluntário.

Já Rebeca se sentiu meio sem pai nem mãe por ter feito o curso de formação geral: porque eu não tinha profissão. Diferente de outros cursos como Formação de Professores, Contabilidade...as pessoas saíam com uma profissão ainda que algo, digamos, preconceituosamente menor. E eu pensei: “Caramba! O que eu posso fazer da minha vida? Eu não tenho profissão! Não, eu vou fazer uma universidade”. Aí, no início meu pai embarreirou porque eu teria que vir pra cá morar sozinha. Aí eu disse: “Não, eu vou pro Rio sim! E vou fazer uma universidade pública”. Porque em Petrópolis, custear uma universidade particular seria uma conta que a minha família não poderia arcar. Aí eu falei: “Vou passar pra UFRJ e vai ter que ser pra lá, porque tem alojamento e tem toda uma estrutura pra acolher o universitário carente”.

Janaína ficou mais ou menos de 2000 a 2001 em Juiz de Fora. A partir daí foi para Petrópolis morar com a avó: nesse período é que eu tive em memória fazer uma faculdade. Eu tenho um tio que mora há muito tempo em Petrópolis. Ele é muito católico. Eu sempre fui muito católica. Ele soube que numa Igreja funcionava um pré-vestibular comunitário chamado PVNC. A princípio achei o nome um pouco preconceituoso. Eu não sabia a idéia que vinha por trás desse nome. Eu me inseri como aluna mais ou menos em agosto. Fiquei um pouco aérea, mas deu pra pegar bastante coisa porque eu terminei meus estudos em 99. Aí, outras meninas que eram mais novas me auxiliaram, me ajudaram. No fim do ano eu vi uma escassez enorme não só de alunos, como também a antiga coordenação já vinha três anos um pouco cansada, desgastada. Eu e outras quatro garotas aceitamos a coordenação. Em outubro eu já estava atuando nesse pré-vestibular. Minha avó me incentivava muito pra eu estudar. Às vezes, ficava até um pouco prejudicada porque ela ficava sozinha com meu sobrinho e eu me dedicava muito mesmo ao PVNC. Eu amei muito e ainda gosto muito do PVNC porque ele foi uma porta pra o que eu estou fazendo.

João sempre fala com os amigos que o desejo pela universidade é muito comum de quem vem de uma outra classe social; de quem tem grana, ou de repente, os pais já se formaram em Medicina, Direito ou qualquer outro curso, e aí, conhece esse campo do que é faculdade: a minha família não tem nada de comum nisso. Eu sou o primeiro filho de toda a minha família...toda, toda, toda...O máximo que eu tenho são dois ou três primos

lá em Petrópolis que já terminaram o segundo grau. Então, quando eu falei que ia fazer universidade porque eu não queria ser pedreiro como meu pai, eles ficaram muito felizes. Hoje em dia eles têm muito orgulho porque eu meio que rompi uma barreira pra família de um modo geral. Eu achava que o estudo era o único caminho, e fugindo daquela coisa de ser pedreiro, eu achava que com o segundo grau eu ia ter coisa melhor. Aí, justamente esse foi o meu desencanto, onde eu descobri que com o segundo grau eu não ia ter nada, ainda mais em Petrópolis. Petrópolis é uma cidade muito pequena, então as elites nascem e se reproduzem. Pra você conseguir ingressar no meio é muito difícil. Aí, quando eu não estava vendo uma luz no fim do túnel apareceu o PVNC na minha vida que me despertou para milhares de questões.

Edson, ao final da educação básica começou a almejar o nível superior, da mesma forma, por conta do mercado de trabalho: *estudei num pré-comunitário que minha irmã teve a oportunidade de tá conhecendo. Ela estudou e foi felizarda. Um ano de estudo e já passou. Eu não. No terceiro ano é que eu fui passar...que eu cheguei ao meu grande sonho, que virou realidade e que tá virando sonho de novo. Eu não sei se eu vou conseguir me formar. Eu estou no segundo período de Educação Física e o curso aqui é integral. Não tem como nesse exato momento eu arrumar emprego em nada. Eu não tenho moradia. A universidade não te dá auxílio de nada. É diferente da UFRJ.*

Enfim, uma intuição do impacto direto da educação sobre a situação material futura permitiu que os jovens entrevistados buscassem uma alternativa à formação de ensino médio. Neste momento, a universidade foi concebida como o critério diferenciador necessário para que o indivíduo pudesse ascender socialmente, ou, ao menos, para que ele conseguisse melhorar sua situação. Como argumenta Lang (1984), a educação/universidade seria vista como um agente causal que conduziria à obtenção de critérios relevantes de classe: através da escolarização de nível superior se conseguiria um determinado tipo de ocupação, que por sua vez permitiria a obtenção de uma renda maior, que é condição para a aquisição ou utilização de bens e produtos que configurarão um melhor estilo de vida. A desilusão de João, ao afirmar que tinha descoberto que com o nível médio “não ia ter nada”, ilustra muito bem o fato do nível superior ter sido conjecturado como um investimento cuja rentabilidade se daria na perspectiva de um melhor emprego. Fica a pergunta: para que tem servido o ensino médio no Brasil? E o ensino técnico?⁸⁹ Além disso, a existência de um “outro de referência” na vida do jovem, que por já ter alcançado o nível superior ou já participar do projeto de pré-vestibular, permitiu que ele vislumbrasse o mesmo caminho, corroborando as teses de Bourdieu, de que, para que haja desejo ou aspiração à educação superior, ou no caso, um PROJETO escolar, é necessário que casos concretos sejam observados.

⁸⁹ O ensino médio no Brasil, por diversas razões, sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento (Abramovay & Castro, 2003), oscilando entre duas alternativas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior.

A FAMÍLIA DE SUBSTITUIÇÃO: o Pré-Vestibular Popular

Apropriando-se de seu passado, e peneirando-o à luz do que se pode antecipar como futuro, o PROJETO (sartriano/existencialista) se completa. Mas os projetos individuais dos entrevistados, que já haviam fugido ao domínio familiar, se finalizaram ou concluíram-se no decorrer do encontro entre *pendores individuais (reflexividade)* e um novo espaço de relações pessoais e institucionais - os pré-Vestibulares populares, primeiramente, pela impossibilidade de custear um outro curso pago. Mas, através de discussões e debates, particularmente, nas aulas de Cultura e Cidadania, foi permitida uma maior compreensão da vida social, e, com efeito, uma maior *reflexividade* da própria história pessoal, forjando-se, por vezes, verdadeiros militantes da causa negra ou de outras. É uma *negociação biografia – grupo*, ou, nos termos de Dubar, uma *transação biográfica*, que consiste em projetar os futuros possíveis em continuidade ou ruptura com um passado reconstituído (trajetória) e uma *transação relacional*, que visa fazer reconhecer pelos pares institucionais, a legitimidade de suas pretensões, tendo em vista os objetivos e a política institucional (D’Ávila, 1998).

Posso afirmar, portanto, que um *investimento educacional reflexivo* e de *ruptura* passou por um processo mais complexo de formação de uma identidade negra, carente, popular, de cidadãos, entre outras. E o modo de pensar e tornar operacional uma IDENTIDADE BIOGRÁFICA ou IDENTIDADE PARA SI (O que eu sou? O que eu gostaria de ser?), conjuntamente a uma IDENTIFICAÇÃO SOCIAL, deu margem a múltiplos desdobramentos. Este processo de rompimento pôde dar sustentação até a um novo estilo de vida e de perceber o mundo. Mas o que o aluno se tornou dependeu das tarefas pelas quais se envolveu no pré-vestibular – tomando o curso apenas como um “degrau”, ou adotando-o como “bandeira”, nas palavras de Mônica. Vejamos alguns depoimentos de professores e coordenadores do PVNC, registrados no seminário em comemoração pelos seus dez anos:

**A gente não fica só pensando na nossa ascensão pessoal. A gente também tem que pensar na nossa ascensão pessoal conectada da nossa comunidade.*

**Entendemos que os prés têm que avançar também na sua militância política comunitária. Eu não me preocupo hoje só com a cabeça dos alunos que vão entrar na universidade. Eu me preocupo com a cabeça dos alunos que já estão no pré-comunitário”.*

**Eu acho importante ver o aluno não só como essa coisa de estar inserido na faculdade, mas como a cidadania que resgata. Eu estou entrando pra não sofrer a discriminação. Eu sou igual. Eu não quero*

ser discriminada dentro e nem fora. (...) tanto eu sou igual que eu fui correr atrás do prejuízo. Eu não fui tratada igual, mas eu sou igual.

**(...) o pré não é só passar e mudar a sociedade. Ele muda muito mais a auto-estima muito mesmo antes de passar. Eu vejo alunos que ainda não tiveram a sorte de passar, mas eles falam que conseguiram ter mudanças de visão: “Eu não via o mundo desse jeito, eu não discutia certas coisas.”*

**Até aí, eu não pensava em questões raciais, eu até pensava a sociedade. Mas é diferente. É diferente quando você faz parte de um grupo, ainda mais quando é um grupo que almeja atacar o status quo, as coisas como estão consolidadas. (...) historicamente a universidade é local de formação de elite. (...) a gente é só mais uma das estratégias de atacar as condições e as desigualdades.*

**Como estão as aulas de Cultura e Cidadania? Porque a Jô falou o seguinte, que tem uma preocupação com a formação da pessoa. O Esteves falou da questão da fraternidade. O tempo todo está sendo falado essa questão do coletivo. E o manifestado resume tudo: educação plena. (...) Então, eu acredito que o pré-vestibular, ele simplesmente cumpre esse papel da educação, que é essa formação da pessoa não apenas no seu caráter intelectual, mas no conjunto. É a formação de um ser humano. (...) essa formação para a vida coletiva.*

Nestes termos, a formação de uma IDENTIDADE COLETIVA ou SOCIAL não pode nunca ser pensada a partir de um modelo estático ou determinista⁹⁰, mas englobando a multiplicidade de relações e significações sociais, e o caráter interativo de uma experiência pela qual o jovem se envolveu. A identidade, ao meu ver, pode não ser algo pré-existente nas relações sociais. O que normalmente entendemos com a palavra sublinhada acima são qualidades agregadas de categorias sociais – classe, gênero, raça, nacionalidade... Mas esses atributos são, simplesmente, identidades possíveis, que se tornam visíveis, efetivas e relativamente fixas apenas quando reconhecidas publicamente por outros. São “círculos de reconhecimento” (Mische, 1997). Cada “rede social” (associação; bloco de *status*, e também o trabalho, a escola, o bairro, a família...) tende a representar um repertório mais ou menos delimitado de reconhecimentos coletivos que dão sentido e direção aos laços sociais. Assim, experiências e orientações compartilhadas dentro de um dado contexto concreto criam um potencial para formas diferenciadas de comportamento (e de reconhecimento).

Além disso, de acordo com Mische (1997) “identidades” não são apenas categorias sociais que em si dão estrutura e sentido às redes sociais, mas são mobilizadas de forma seletiva,

⁹⁰ Modelos estáticos e deterministas de explicação das identidades coletivas têm várias versões, desde a teoria funcionalista de socialização, que explica o comportamento dos jovens como a internalização de normas pré-concebidas, até as análises das classes sociais, que reduzem a ação e os interesses do jovem à sua posição nas relações de produção.

segundo os projetos emergentes dos atores pelos quais elas tentam resolver conflitos e criar novas oportunidades de ação. Não é apenas o “Quem em sou?” que estaria presente, mas o “Por onde vou?”. Muitas vezes as soluções encontradas implicariam numa fusão de “múltiplos projetos em formação”, criando esperanças e levando os jovens a experimentar diferentes futuros possíveis, com mais ou menos receptividade às identidades e projetos pré-concebidos oferecidos pela sociedade. Assim, podem ser levados de uma identidade participativa⁹¹ de cidadãos a uma identidade e a um projeto de estudantes (universitários).

Se neste Capítulo parti de um esquema mais compreensivo, apoiando-me em processos individuais, concluo que trajetórias subjetivas se relacionaram a mundos vividos fora do ambiente doméstico – a uma “NOVA SOCIALIZAÇÃO”, e também a oportunidades surgidas no quadro sócio-histórico do sistema de ensino. É uma interpretação biográfica muito mais “sociologista”, embora a construção do objeto tenha sido mais “psicologizante” ou “essencialista”. Chamo as biografias traçadas de PROJETOS COLETIVOS por se tratar, exatamente, de uma experiência compartilhada; da articulação de interesses. Como um grupo social que se sente em desvantagem, a associação de indivíduos nestes cursinhos funcionaria como um mecanismo de luta política para corrigir ou alterar padrões de desigualdade existentes (como foi visto no Capítulo 3). O Pré-Vestibular para Negros e Carentes oferece um discurso que alia luta política e social à maior instrução, dando motivação e significado à obtenção de qualquer diploma superior, mesmo aqueles com pouco valor no mercado. No relato dos informantes é possível perceber que diante da dificuldade de escolher um curso mais rentável futuramente, o aluno é orientado a optar pelo o que é possível. Os desejos são, portanto, fortemente marcados pelas oportunidades.

Os cursinhos também tenderiam a funcionar como uma FAMÍLIA DE SUBSTITUIÇÃO. Na família de substituição se gasta menos com a preparação para o Vestibular e se “herda” um *ethos* de ascensão pela escola (em contradição ou superação a uma “*baixa auto-estima*” generalizada); um certo capital escolar, onde se toma conhecimento da estrutura, da organização e do funcionamento do ensino superior; e um certo capital cultural necessário ao domínio da comunicação pedagógica e da sociabilidade com estudantes de outras classes sociais dentro da universidade. Um sentimento de solidariedade contribuiria, ainda, para a perseverança necessária

⁹¹ “Identidade participativa” se refere à identidade social que um indivíduo assume em um protesto social (Mische, 1997).

para a realização do Vestibular quantas vezes forem precisas e para que se enfrente, posteriormente, os problemas e as dificuldades dentro da universidade.

Quando entrou no pré, Fernando não tinha muito claro as carreiras: *como não tinha traçado essa meta de universidade, eu não tinha o “o que eu quero fazer quando eu crescer”*. Então, foi todo um processo. *Aí, o Jaílson⁹², que foi professor de Geografia lá nos dois primeiros anos...eu fiquei encantado com as aulas dele...“Vou fazer Geografia!”*. Conversando com ele, aos poucos, ele foi me conhecendo mais: *“Por que você não tenta Ciências Sociais, procura saber mais sobre esse curso?”* Eu nem sabia que existia Ciências Sociais. Eu sabia que tinha Sociologia, mas não sabia que tinha esse curso na graduação. E procurei saber. *Aí falei: “É isso que eu tô procurando”*. Até porque comecei a me engajar em alguns movimentos lá dentro do CEASM...a gente montou uma associação de alunos do pré-vestibular, depois de ex-alunos; me engajei num núcleo do PT, formamos um núcleo lá. *A minha militância foi cada vez mais se tornando uma realidade e fui me identificando mesmo em estar compreendendo a sociedade. E aí, optei por Ciências Sociais. O fato de você conviver com pessoas que estavam estudando, seja na universidade, seja no nível médio, eu acho que isso influenciou bastante. Atualmente, Fernando trabalha no CEASM e numa escola de formação política na Maré, devido ao seu engajamento no PT.*

Ana e Mônica, assim como Fernando, sofreram forte influência da associação que mantiveram com outros jovens em seus núcleos de pré-vestibular popular. No final de 97, Mônica fez prova para Arquitetura na UFRJ e Engenharia Civil na UERJ: *no teste de habilidade específica eu não passei e aquilo me deixou arrasada. Eu nem quis saber as notas das outras provas, nem peguei o jornal pra ver a nota. Eu falei: “Como assim? Eu adoro Arquitetura! Eu sei desenhar! Como eu não passei? Eu faço planta!”*. *Aí, comecei a desistir um pouco. “Se eu não posso fazer Engenharia Civil, vou fazer Direito”, eu falei. Tinha um amigo do meu pai, e ele fazia Direito e ficava: “Ah, faz Direito!”*. Isso já era final de 97 e já começando a estudar em 98. *Aí, comecei a ver os cursos. “Direito é impossível”, eu pensei. Relação candidato-vaga e a nota! Tinha um professor que tinha falado assim: “Ah, você pode entrar num curso de baixa concorrência e depois pedir transferência”*. *Aí, eu falei: “Bem, eu vou fazer isso!”*. Fui vendo os cursos e escolhi Ciências Sociais porque é humanas, até mesmo aquela coisa do Direito. *Mas depois, eu fiquei tão encantada com Ciências Sociais que eu disse: Esse é o meu lugar! Eu encontrei a minha vida, é isso!”*. E eu passei em três. *Passei na UFRJ, na UERJ e na UFF. UFRJ e UERJ em Ciências Sociais e UFF em Serviço Social. A UFF era longe e eu não sabia muito bem sobre o curso. Tinha uma coordenadora do pré que era assistente social. Aí perguntei pra ela: “O que eu faço agora?”*. Ela falou assim: *“Faz Ciências Sociais que é muito mais reconhecido; tem muito mais status”*. *Aí eu: “Ah, tá”*. *Aí, pra esposa do meu professor do pré eu perguntei assim: “O que eu faço? Eu faço UERJ ou IFCS?”*. Ela estudou aqui (no IFCS). Ela falou: *“Faz IFCS que lá é maravilhoso”*. *Aí eu: “Ah, tá”*. É por isso que eu me encaminhei pra cá. Talvez eu ficasse na UERJ porque era noturno. *Aí eu pensei que dava até pra conseguir trabalho. Mas como ela tinha me indicado que aqui era melhor, eu vim pra cá. Agora estou aqui.*

⁹² Coordenador de programas do CEASM.

Mônica também contou que passou a ser conselheira do pré. Conselheira era a pessoa que ia às reuniões mensais de conselhos. Como ficava muito complicado reunir todos os alunos, coordenadores, e professores todo mês, cada pré elegia dois conselheiros pra reunião mensal onde eram discutidas as coisas do dia-a-dia, do cotidiano dos pré-vestibulares e onde se tirava as atas e os pontos de discussão. E como conselheira eu tinha que estar tanto nas reuniões de conselho que eram no primeiro domingo de cada mês, quanto nas reuniões de assembleia geral que eram de três em três meses. E depois, comecei a me envolver muito até ser coordenadora. Eu fiquei 99 e 2000 como coordenadora. Mas desse núcleo (Coelho da Rocha) só em 99, porque eu tive uma briga muito grande com umas pessoas da coordenação. (...) O que foi difícil quando eu fui coordenadora era porque eles (a Igreja onde funcionava o pré) exigiam as coisas do pré; achavam que era um favor que o pré funcionasse ali dia de domingo, e era muito complicada a relação.

Passamos 99 todo (coordenando). Fizemos algumas mudanças, oferecemos almoço...e sumiam os alimentos durante a semana. Foi quando nós sentamos com algumas pessoas da comunidade e falamos: “Olha, não dá mais. As coisas estão sumindo. E como o pré foi dado como herança pra gente, a gente vai simplesmente levar o pré pra outro lugar”. Aí, teve que chamar um mediador do PVNC porque teve uma briga feia. Nós saímos com todo o material do pré e a comunidade ficou com o nome Pré-Vestibular Bom Pastor. Nós tivemos que criar outro nome em outro lugar...foi pra uma escola próxima da minha casa. Era uma escola onde meu pai trabalhava e que eu trabalhava também durante a semana. Isso já foi em 2000. Só que a escola fechou no meio do ano e as aulas passaram a ser na minha casa. Primeiro foi na casa de um do movimento negro. Ele é influente e tudo. Depois saíram da casa dele e foram pra minha casa até que eu falei assim: “Não agüento mais essa coisa de pré!”. No começo eu tinha o maior gás, tinha ânimo, acordava cedo e se deixasse eu levava o pré nas costas, fazia tudo. Sempre procurava professores. Quando não tinha, eu dava aula. (...) Sim, eu fazia um trabalho importante. Mas eu não consigo mais. Esse também é o ideal do pré, que você deixe as pessoas que entram ter as mesmas oportunidades que você. Aí, eu falei assim: “Vou deixar agora outras pessoas se cansarem porque eu não agüento mais”.

Quando a pessoa começa a ter vivência do pré-vestibular, parece que a universidade não é só pra você entrar, pra você obter uma formação e entrar no mercado de trabalho. Parece que é alguma coisa além disso. Mas eu acho que tem um pouco de idealização. **Eu tive muitos alunos que vieram no pré um degrau a mais; não tinha essa mudança. Eu tive alunos que mudaram. Acho que isso depende mais do engajamento do aluno com o pré-vestibular.** Eu era responsável pela (disciplina) Cultura e Cidadania no pré da Ana. Eu achava aquilo tão revolucionário. É o espaço onde você pode ter acesso a coisas que não teria se estudasse sozinha. Eu achava que aquela aula era responsável pela mudança de atitude do aluno. Aí, depois, percebi que não era tão assim. Quando ele entra pega aquilo dali como movimento de luta, vira bandeira, ela vai mudar totalmente. Eu percebi que a maioria dos coordenadores e professores que ficam não são qualquer aluno; são os alunos que durante todo o ano escolar mostram engajamento em querer saber das coisas. Isso aconteceu comigo. Eu não sei agora, mas quando eu entrei, o pré tinha esse ideal meio de querer mudar, mesmo que não conseguisse.

Os coordenadores achavam que iriam conseguir mudar muita coisa colocando o aluno na universidade. Mudar a vida dele pra mudar a sociedade! Então, eu questionava: “Eu não tenho aluno pra ser qualquer coisa na universidade. As pessoas vão ter que saber que ele é diferente”. (...) E eu passava pros alunos esse ideal. Foi passado pra mim, como eu passei pros meus alunos, como os meus alunos, provavelmente, passaram e estão passando agora. Se você for fazer uma história do pré, todos os primeiros membros eram envolvidos em algum tipo de movimento social...ou era Pastoral da Juventude, ou era Pastoral do Negro, ou era partido político. Eles tinham um ideal de revolução, de modificação da sociedade. Eles passaram esse ideal pros seus alunos que viraram depois coordenadores e professores...E ano a ano vai...eu acho legal porque não se perdeu isso. Se você for numa aula de Cultura e Cidadania no PVNC ainda tá passando isso. Pode mudar os assuntos, mas ainda é meio revolucionário. Eu lembro que quando se começou a falar de cotas, todos eles eram contra. Eu fui numa assembléia e eles queriam bater na pessoa que tava inventando isso. Achava que era um absurdo! “Nós temos os méritos; nós somos bons!”. E hoje em dia continua a revolução, mas a favor das cotas porque é uma reparação de uma injustiça. Tinha uma corrente que achava que era um paliativo. E tinha um grupo que criou ojeriza sobre isso. Eu sei que agora o discurso mudou - é unânime. Quem é contra é mal visto; é “persona non grata” dentro do PVNC. Mas a revolução continua. Muda o discurso, mas o tom revolucionário continua.

Ana foi para o PVNC entre 1996 e 1997: fiz a inscrição e no primeiro ano eu estudei no pré-Matriz (em São João de Meriti). Eu fiz dois anos de pré-vestibular. No primeiro ano eu fiz Vestibular pra Economia na Rural (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e fiz também pra Oficial da Polícia (UERJ). Não passei pra nenhum dos dois, graças a Deus! O meu segundo grau foi Técnico em Contabilidade, então, Economia era uma coisa que tava próxima. Administração ou Economia ou Contabilidade. Mas eu queria uma coisa diferente. Dar continuidade ao que eu fiz não dava. Eu gostava até do curso, não era ruim não. Mas não tinha muito claro ainda na minha cabeça o que eu queria de fato. No segundo ano eu só me dediquei a estudar mesmo e passei pra cá. A única universidade que eu passei foi essa aqui. Fiz pra todas: Rural, Uni-Rio, UFF, UFRJ e UERJ. Aí, dois anos de pré, coloquei Ciências Sociais em todas, menos na Uni-Rio porque não tem. Eu botei Direito, mas nem fazia questão também porque eu consegui isenção. Eu coloquei Ciências Sociais muito influenciada pelas pessoas que eu lidava no pré. A maioria dos líderes era de História, Ciências Sociais. E eu ainda não entendia o que era isso, mas mesmo assim, sem entender muito bem...Eu fiquei lendo aqueles programas das universidades e vai assim, “trabalha com movimento social”. Aí, eu: “É isso! Eu já trabalho com movimento social. Eu só vou aprimorar”. Aí, fiz e passei pra cá em 99. No pré a trajetória dos alunos já é de você não fazer um Vestibular só, porque a maioria faz dois, três, quatro. O ensino é muito precário, não consegue mesmo. Eu já tava preparada pra ter que fazer de novo, no caso. Não queria, mas, eu tava preparada mesmo.

Eu abri um núcleo ano passado que chama pré-Milton Santos. Ele tá mais ou menos ligado ao Educafro. Eu nunca fui coordenadora de qualquer outro núcleo. Cheguei a ser professora de História. Eu dei aula de História num pré em Olinda, próximo de casa. Também dei aula no meu próprio pré. Eu dei aula de História e de Espanhol também. (...) No início sempre tem muitos alunos (40 mais ou menos), depois vai evadindo. Tem muita procura. Geralmente, a gente dá um jeito de botar todo mundo. No final do ano ficamos com uma média de dez, doze. Isso é muito porque tem pré que fica com quatro, cinco. Para a seleção tem um perfil de aluno: a gente entra em

consenso. Primeiro a gente tem vários requisitos. A gente dá a preferência pra quem mora na comunidade, depois a gente escolhe o aluno ser negro. É uma característica o aluno ser carente também. Na minha avaliação o ser negro pesa mais do que o carente porque às vezes o cara não é tão carente. A maioria vem de uma comunidade carente, de uma favela. Quando você vai lendo os dados, você não acredita. Não tem como! É uma coisa muito fora da normalidade passar na universidade.

Quando Rebeca estava no terceiro ano do ensino médio tinha visto um cartaz, mas justamente por não gostar do nome, disse assim: “Eu não vou participar desse troço” (do PVNC). “Porque não pode ser um pré-vestibular social? Por que há uma restrição de negro e carente? Qual é o intuito?”. Eu não quis nem conhecer a metodologia. Não gostei do nome; não fui. E aí, concorri a uma bolsa num curso particular e consegui 70%. Só que meu pai não quis dar o dinheiro restante, dizendo que se ele pagasse, eu iria pra fora da cidade. Ele queria que eu tentasse de um jeito ou de outro fazer uma faculdadezinha particular. Eu disse: “Não, não vai ser assim. Então tá. Não vai pagar”. Voltei ao lugar que eu tinha visto o cartaz, por questão de necessidade fui ao menos conhecer. Fui e vi o porquê do nome e resolvi arriscar. Conversei com um dos coordenadores e perguntei o por quê do nome. Ele falou que tinha a intenção de provocar reações adversas como a que eu tive, e também a questão de porque o negro não pode ser chamado de negro porque é ofensivo a pessoa saber que ela é realmente carente. Foi todo um papo que me convenceu de precisar de pré-vestibular e fiquei. Levei uma série de documentos, comprovação de renda, gastos, cópia de documentos e paguei acho que 5% do salário mínimo como mensalidade. As aulas eram sábado o dia inteiro e domingo na parte da manhã. No primeiro ano de PVNC, Rebeca não passou: foi frustrante. Eu fiz pra Comunicação Social e não consegui me classificar por questão de dois ou três pontos. Aí, eu pensei assim: “Poxa, eu não vou mais tentar, não estou mais engajada”. Fiquei frustrada e resolvi fazer Letras porque eu gosto muito de Língua Portuguesa. Só que dar aula pra mim é uma questão muito mais financeira do que paixão, do que vocação. Eu reconheço que eu faço bem. Sou muito elogiada, premiada por isso. No PVNC, Rebeca sempre trabalhou dando aulas de Língua Portuguesa e aulas de Cultura e Cidadania. Levava profissionais de outras áreas e pessoas pertencentes a outros movimentos para discutir “a questão do espaço do excluído dentro da sociedade”: infelizmente, por falta de tempo e por terem aparecido propostas de trabalho, eu precisei me afastar para trabalhar, mas nada impede que aparecendo tempo novamente, eu possa retornar ao movimento. Eu fiquei engajada até 2001 (dois anos depois de ter entrado para a UFRJ).

Janaína contou que sua experiência no PVNC foi muito boa porque conheceu pessoas legais; professores ótimos: quando eu entrei tinha aula aos sábados e domingos. Mas depois que passei à coordenação, a gente formalizou as aulas na segunda, quarta e sexta, a partir das sete horas da noite. Fiquei mais ou menos esse fim de ano de 2003 até quando eu fiz a prova pra FACHA (em julho de 2004). A faculdade fez um acordo com o pré-vestibular comunitário. Eu queria fazer Direito. Mas é igual ao que o Sérgio Cabral me falou: se você é bom, independente da área que você esteja, você sendo um ótimo profissional, você consegue emprego em qualquer lugar. Quando deu uns dois meses antes de fazer a prova, me deu uma coisa assim: “Eu vou

pra Comunicação!”. Conversando com um amigo, o Fred, eu fui fazendo testes vocacionais e eles caíram pra Comunicação, eu acreditei. Eu sou muito voltada pra coisa de cultura. Eu fiz a prova no susto! Fiquei no alojamento universitário com uns amigos meus. No primeiro de agosto eu comecei a estudar.

Para Márcio, no pré-vestibular, o ritmo era *chapa quente mesmo!* Abria mão de namorar, de sair, de ir à festa, em casamento e fazer muitas coisas, mas é outra frasezinha minha: “Perde-se agora para se ganhar no futuro”. Então, eu sabia que estava perdendo muito ali em parte, mas o conhecimento, eu acho que isso nunca ninguém tira. Márcio contou que no PVNC se tinha criado um vínculo: *tanto que os que passaram retornaram, dão aula, inclusive várias pessoas que me deram aula são ex-alunos do PVNC. É uma experiência ótima porque você vê várias pessoas voluntárias mesmo...então, ali tem o objetivo de contribuir um pouquinho para a sociedade...não estão obrigadas, mas estão porque querem, gostam e estão vendo que dá certo, que o pré-vestibular comunitário ele dá certo. (...) Os objetivos não é que esse pré-vestibular se perpetue, mas chegar a uma época em que todos tenham o direito de igualdade...ter acesso à faculdade, ao estudo e um pouco mais à nossa cultura.* O PVNC o teria ajudado, particularmente na escolha do curso e em informações sobre o funcionamento da universidade: *nesse critério, a minha família participou bem pouco porque eles não entendiam. Eu conversava mais com amigos, professores. Minha mãe não sabe muito o que é Letras. Fez até a segunda série. Meu pai também no máximo a terceira. Então, eles não sabem muito dos cursos que tem na universidade. Os professores que estão nos pré-vestibulares são ex-alunos e estavam sempre passando uma questão diferente, dando conselhos...então, nossos assuntos ficam mais em contato com professores. Comentavam sobre a universidade, sobre os cursos.*

João entrou para o PVNC em 1997. Sua primeira tentativa de ingresso em uma universidade foi fracassada: *eu fiz até uma pontuação boa, fiz vinte e dois pontos, só que o último entrou aqui com vinte e quatro para Ciências Sociais. Eu lembro que um ano antes o último entrou com doze. Aumentou pra caramba. Hoje em dia eu descobri que eu entrei para a universidade...tem muita gente que entra depois do edital, mas não dei muita atenção para aquilo, acabei abandonando. Aí eu não entrei. Passei para 99. O Rodrigo (irmão da Rosângela), ele que me apresentou o PVNC. A partir dele que eu resolvi fazer faculdade. Quando entrei no pré-vestibular falei: “Agora é nesse mundo que eu vou, é por esse mundo aqui que eu vou seguir. É aqui que está o caminho para minha vida”. O PVNC foi maravilhoso. Eu tinha terminado o meu segundo grau, não estava fazendo nada e fiquei pensando: “Pôxa, até onde mais eu posso ir?”. E eu buscava emprego, mas só me ofereciam empregos subalternos. E eu sempre achei que eu podia mais. Eu sou uma pessoa crítica pra caramba. Eu posso muito mais do que as pessoas me limitam, porque as pessoas te limitam. No caso, se você fez o segundo grau, você é negro, você é pobre, você é isso, você é aquilo, e as pessoas: “Não, você não vai chegar a lugar nenhum”. E isso é muito difícil.*

Quando apareceu o PVNC na minha vida mudou todo o meu conceito. Primeiro que o PVNC trabalha com uma coisa que eu acho fundamental, que são as aulas que inclui Cidadania. Elas, de certo ponto, começam a resgatar a tua auto-estima. Eu lembro da primeira aula que eu tive que foi um professor lá de Petrópolis que hoje em dia é muito meu amigo. Ele justamente trabalhava a questão da auto-estima, de você se valorizar, de você achar

que você é capaz e eu sempre achava isso. Você tá limitado pelo mundo social que você convive que não tem espaço para ir para outros campos, e aí, o PVNC, além de resgatar toda minha auto-estima me fez conhecer pessoas maravilhosas, e me incentivou cada vez mais a estudar, a estar buscando conhecer o mundo.

Eu acho que se eu pudesse diria que ele também me ampliou essa coisa mais crítica que eu tenho; me deu ótimos argumentos para poder pensar a sociedade. Acho que sem o PVNC certamente eu não estaria aqui. Disso eu não tenho a menor dúvida. Eu achava que a universidade não era para mim. Quando eu estava no meu segundo grau os professores falavam que eu tinha que estudar na Universidade Católica de Petrópolis: “Ah porque você não faz faculdade?”. Eu falei: “Eu sou pobre, negro e é uma universidade que não me quer lá...” que ainda tem que pagar, na época sei lá...era quatrocentos de mensalidade e eu ganhava duzentos, trezentos reais. Como é que ia dar para fazer isso? Tá fora do meu mundo, não tem como. Nem sabia que existia federal. Então, vamos ser francos, eu acho que o ensino que eu tive lá em Petrópolis foi muito bom, mas eu lidei com professores muito ruins do ponto de vista de incentivar o aluno a avançar. Pelo contrário, parece que eles retificavam sempre as suas limitações, que você não podia, que aquilo não era pra você.

Quando eu entrei no PVNC eu fiquei pensando assim: “Eu tenho que ter o direito de escolher entrar na universidade”. Eu posso chegar lá, olhar para a UFRJ e falar: “Não é isso aqui que eu quero”, e posso ir embora. Mas eu tenho que ter o direito de entrar lá e poder fazer essa opção. Então, isso meio que me norteou a continuar investindo na educação. Logo assim que entrei (no PVNC) e aí, obviamente, uma coisa muito importante que é a sociabilidade. Conheci pessoas maravilhosas e os meus finais de semanas passaram a ter outro significado. Antigamente eu ficava em casa ouvindo rádio, vendo televisão, meio sem ter nada pra fazer. Nestes dois anos eu ia de oito da manhã e ficava lá até meia noite, quando íamos tomar uma cerveja. Eu ia com total prazer! Como hoje em dia eu não posso mais ir por causa daqui embaixo ser muito corrido, era muito gostoso. Ficava o dia inteiro e era uma coisa até meio mágica de você ir pra lá estudar. A idéia de grupo no PVNC em Petrópolis era muito forte. A gente se sentia um grupo excluído, que tendo que lutar por muita coisa para poder vencer na vida, se sentia muito unido por isso. Nós partilhávamos de uma mesma dificuldade e todos com o mesmo objetivo: ingressar no terceiro grau. Era poder trazer para a universidade a visão de um grupo que a universidade nunca quis, sabendo as dificuldades, as limitações que nós íamos ter aqui embaixo.

A escolha pelo curso de Ciências Sociais foi assim: na verdade, eu ainda negocio com isso. Porque em Petrópolis tem a Universidade Católica de Petrópolis. É uma universidade muito limitada, não é igual a UFRJ, é muito menor, particular e tudo mais. E tem cursos que, socialmente, têm mais status - Direito, Medicina, Psicologia...Carreira de Biológicas...essa coisa toda eu nunca pensei em fazer. E aí, eu pensei em fazer Direito, aliás ainda vou fazer Direito. No PVNC tinha uma coisa legal. Vários professores que estavam aqui embaixo iam lá pra dar uma palestra, pra explicar o que é o curso, o que é o estudo...e aí, eu assisti uma dessas palestras e comecei a me interessar por Ciências Sociais. E esse meu amigo Rodrigo, ele tinha entrado antes e conversava com a gente. A gente conversava muito, como que era o curso e aí eu parei: “Poxa, acho que seria interessante fazer Ciências Sociais”. Até pensei em História. Aí resolvi fazer Ciências Sociais a partir desse diálogo, pensando em entender um pouco o que é a sociedade. Mas acho que daqui alguns anos a gente vai conversar, ou vou estar fazendo Direito ou já vou ter terminado.

Edson teve a mesma impressão de João: *estava no meio dos amigos, era gostoso. Era bom porque lá era comunitário, então, era um se doando pro outro, não tinha aquela questão de competição. Eu estudava só no pré-vestibular. Em casa, trabalhava, quase não estudava. Então, esse ano 2001, a turma era grande e foi um dos anos que mais passaram gente. Tenho uns quatro amigos que passaram pra UFRJ. Aí, fiquei em 2002. Falei assim: “Agora, ou eu estudo pra valer, ou então...porque no pré-vestibular quem vai ficando muito tempo vão falando que é um “dinossauro”...mas eu queria fazer história que não deixa de ser uma história boa até, de uma camada pobre considerada “os excluídos”, tentando buscar um espaço que outrora era difícil você conseguir enxergar se ia entrar ou não. Essa visão que eu tento passar. Para que não aconteça com os que estão aqui, que passaram para o lado de cá. Aqui não vão te reconhecer como do meio deles...aí, o que você faz pra poder se situar? O que eu tenho que fazer pra poder permanecer aqui? O cara começa com atitude de embraquecer, esquece as origens, começa a incorporar outros valores, esquece de quem apoiou pra ele chegar até lá. De vez em quando eu vou pro pré-vestibular e tento passar isso.*

Em 2002, juntamente com o PVNC, Edson entrou em outro pré-vestibular: *entrei em outro pré-vestibular pagando...eu entrei no cursinho intensivo no MVI em Petrópolis. Se eu não me engano, eram duzentos e cinqüenta reais. Eu ganhava trezentos. Eu falei: “É o meu salário!”. Mas Graças a Deus, na época, eu não precisava ajudar em casa. Dava uma ajuda quando eu queria dar...pra luz...Meu pai falava assim: “Feijão e arroz você vai ter aqui, é o mínimo que eu posso dar. Do contrário, eu não posso fazer mais nada. A partir do momento que você começar a trabalhar, roupa não me pede não...é tudo contigo”. Meu pai sempre disse: “Se não quer estudar, vai trabalhar”. Meu pai sempre gostou de estudar e nunca teve oportunidade, trabalhava na roça, ele era agricultor, então, era muito difícil, nem luz tinha...ele fala que nós somos privilegiados por não passar o que ele passou. Fome ele não tinha, mas era miséria de coisas... se você tivesse duas mudas de roupa já podia agradecer a Deus que era demais.*

Quando eu cheguei lá no MVI, não sei se era por que eu era negro...também tem essa questão, quase não tinha negro na sala. Então, quando eu cheguei a moça chegou assim e disse: “Eu vou te dar uma bolsa. Cem reais, você vai pagar cem reais”. Mas aí eu falei assim: “É só esse mês só?”, porque eu não sou bobo, às vezes é só propaganda. “Não, não, vai ser o período todo, seis meses”. Eu falei: “Graças a Deus!”.

A Aprovação no Vestibular

Dados gerais sobre o percurso escolar na seção acima informaram que estes jovens chegaram à universidade mais tarde, apresentando descompasso entre o tempo passado no sistema e o resultado obtido, ou o que se chama de “distorção série-idade”, seja por causa de reprovações na educação básica, seja por conta de duas a três tentativas até, finalmente, “passar” no Vestibular, o que foi apontado como uma “vitória coletiva” por Márcio. Na maioria dos casos, a vaga foi conquistada no segundo semestre do ano letivo e nas reclassificações promovidas pelos cursos. A aprovação foi um momento vivido com muita emoção e com uma certa descrença em todos os casos, justamente por ter havido algumas tentativas frustradas e por

terem sido eles os primeiros de toda a família a conquistar uma vaga na universidade. Abaixo, no relato de Ana, fica claro, apesar de toda a alegria, que este momento não é vivido da mesma maneira pela classe média.

Quando Fernando passou no Vestibular “foi festa”: *eu fiz uma festa na minha casa. Entre os parentes de primeiro grau eu fui o primeiro a entrar na universidade. Entre meus irmãos, meus primos, ninguém tinha entrado ainda pra universidade. Outros entraram depois. Então, na família isso foi motivo de orgulho. Minha mãe ficou super feliz e tal. Embora meus pais não tivessem tanto conhecimento de como funciona esse mecanismo de acesso, um filho na faculdade era algo inesperado.*

Quando Mônica passou, sua mãe também ficou muito feliz, embora ela não soubesse o que representava: *até hoje acho que ela não sabe muito bem. Nem minha família toda. Mas ela ficou muito feliz e meu pai também! Falava pra todo mundo: “Minha filha agora tá na faculdade!”. Eu odiava isso. Agora o negócio é o mestrado. Eu chego no trabalho da minha mãe e o pessoal fica assim, sorrindo...Todo o processo de seleção do Mestrado o pessoal: “Olha, você vai conseguir!”. Eles acompanharam de muito perto tudo, tanto o mestrado quanto pra eu entrar pra universidade...aquela coisa do jornal, de ver o jornal.*

Ana vivenciou uma expectativa muito grande: *primeira reclassificação nada! Tinha dez pessoas na minha frente. Entraram dois. Na segunda reclassificação, dois. Eu pensei: “Pronto, tô fora!”. Eu ia ficar de fora. Aí, teve a terceira. Na quarta eu entrei. Liguei lá pro Fundão, pro CCMN. Aí, a mulher falou e tal. Eu gritei, gritei! Fiquei toda feliz! A mulher ficou rindo também! Minha mãe como sempre falando: “Ah, não posso te dá nada porque...”. Não sei porque quando você é aprovado, tem uma coisa de recompensa. No pré eu ouvia cada história fantástica sobre isso, porque os alunos da classe média ganham carro, ganham viagem, ganham passeio e tal e a gente, geralmente, não ganha. Tinha um menino lá de São João que trabalhava e a família dele inteira parou de falar com ele porque ele saiu do emprego pra poder estudar quando ele passou pra Engenharia. A família parou de falar com ele porque era um dinheiro que a família contava. Todo mundo ganha carro, ganha passagem e a família pára de falar com ele. É um absurdo! (...) Voltei lá no matriz. Fui também na escola de ginásio falar que eu tinha passado e o pessoal do segundo grau também.*

O relato da situação do amigo de Ana aponta para teses que corroboram o fato de que pode não se viver impunemente o distanciamento das origens, seja pela sua resultante, a de se transformar em “trânsfuga”, seja pela experiência dolorosa do processo de vivência na universidade (Viana, 2003), como veremos na seção seguinte. Um outro ponto interessante que apareceu nos relatos foi uma certa desaprovação da família dos petropolitanos, pelos filhos irem para longe da cidade. Quando Rebeca passou no Vestibular *todos ficaram muito orgulhosos: mas acho que é o sentimento de uma coisa de cidade do interior. “Cuidado, o Rio de Janeiro é perigoso; é cidade grande...Minha filhinha de 18 anos no Rio”...um monte de “não pode”! Mas não me podaram.O meu pai realmente não me apoiou, mas os meus irmãos me apoiaram; acreditaram em mim, embora desconfiassem de coisas do tipo:*

“Vai ficar no alojamento, pronto! Ela não vai estudar! Só vai querer saber de farra, festas”. Eu fui em algumas delas, mas isso não fez com que eu me desviasse do meu objetivo.

Quando Rosângela passou no Vestibular foi muito bom: até porque eu não tinha passado no primeiro ano. Então, foi aquela coisa... chorei pra caramba, fiquei muito feliz. (...) Pra mim foi mais fácil porque meu irmão já estava no Rio. Pôxa, a filha vai sair de Petrópolis e morar sozinha no Rio? Meu irmão já estava aqui e foi bem mais fácil. Eu fiquei morando com meu irmão durante seis meses. Aí, fui reclassificada pela UFRJ. Comecei o segundo semestre na UFRJ e já consegui o alojamento. Também quando Janaína passou no Vestibular houve muita alegria e satisfação: minha tia ficou feliz da vida, a minha irmã... Eu acho que a minha avó ficou um pouco triste porque eu tava saindo de perto dela e ela sempre me encarou como filha. Ela ficou muito preocupada porque o Rio de Janeiro, pra quem mora em Minas, é uma cidade violenta.

Edson gritou, ajoelhou, agradeceu a Deus. Contou que teve um grande alívio, até por causa do trabalho pesado que tinha na indústria têxtil. Pediu demissão. Uma hora da manhã, vendo o resultado na Internet na casa de um amigo, não conseguiu dormir. Acordou os pais. O pai ficou contente, mas disse: “A casa agora tá vazia”. Logo depois foi para o pré-comunitário, onde houve comemoração. E Márcio chorou muito: Chorei! Estava com meus amigos e fui ver na Internet na casa de um amigo meu. Foi o dia mais importante da minha vida! Eu sou evangélico, eu creio em Deus! Foi uma coisa que eu estava buscando. Quando você entra nesse caminho, isso faz parte da sua vida. Então, por mais que você não passe, você começa a viver pra isso, viver em função disso. Então, você cria esperanças. Quando consegue, é uma conquista, embora você saiba que é apenas um degrau e que tem vários ainda. Aí, acabou que a minha colega ligou pra minha casa primeiro do que eu... minha mãe já estava sabendo. Foi um dia muito especial que eu lembro até hoje! Na região onde eu moro eu sou a única pessoa universitária. Na família também. Dos parentes, que eu saiba, eu sou o único. Então, é uma satisfação muito boa pro meu pai ver que um filho, em meio a barreiras, lutas, dificuldades, que nós somos pobres... A vitória é coletiva... de todos os amigos, de todas as pessoas que acreditavam... acho que também das que não acreditavam, mas não porque me viam incapaz, mas pelo sistema ser muito desfavorável. A vitória é nossa, não é minha.

Ideologia, Condicionamento e Ruptura

As sociedades capitalistas são, essencialmente, abertas à possibilidade de mobilidade ascensional de uma classe ou fração de classe à outra, mediante o aproveitamento das OPORTUNIDADES educacionais oferecidas pelo sistema, e de acordo com o ESFORÇO PESSOAL. O esforço, como um valor social, parece estar vinculado à ideologia liberal que propõe uma graduação de posições na qual todos seriam recompensados segundo sua capacidade e mérito.

Em um modo de produção em que uma minoria se apropria de grande parte do produto da força de trabalho da grande maioria dos indivíduos, a dominação de uma/s classe/s sobre outra/s teria necessidade de mecanismos de caráter ideológico que contribuíssem para ou que

legitimassem a permanência de um sistema de desigualdades sociais. A ideologia, como um conjunto de valores e idéias, orientando modos de ser, pensar e agir, cumpriria o papel de obscurecer as contradições do espaço social, promovendo coesão e aceitação da posição ocupada pelo indivíduo neste espaço, sem perspectiva de mudança.

O liberalismo, com seus cinco axiomas fundamentais – individualismo, propriedade, liberdade, igualdade e democracia – é, sem dúvida, um destes sistemas de representação. O princípio do INDIVIDUALISMO, por exemplo, proclama que o sujeito deva ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, e de acordo com eles, atingir uma posição social vantajosa ou não. O sujeito seria o único responsável por seu sucesso ou fracasso social, e não a estrutura social. O princípio da LIBERDADE anuncia, do mesmo modo, que todos os indivíduos são igualmente livres para atingir uma posição vantajosa em virtude de seus talentos e aptidões. Assim, o progresso geral da sociedade como um todo estaria condicionado ao progresso de cada indivíduo que obtêm êxito econômico e, em última instância, à classe que alcança maior sucesso material.

Embora os estudantes desta pesquisa tenham se isentado da “culpa” por sua escolarização de baixa qualidade, afirmando que as escolas públicas onde estudaram ofereciam um ensino precário, e, embora apresentassem certo nível de consciência de mecanismos ideológicos por trás das orientações de professores e pessoas próximas na vizinhança e no trabalho, a ética⁹³ do “esforço pessoal” foi evocada como explicação para o êxito no Vestibular e, posteriormente, para a experiência da universidade. O êxito estaria condicionado a uma autodeterminação imbatível; a uma firmeza heróica. O trabalho árduo levaria, de maneira inevitável, ao êxito e ao progresso pessoal. Isto é, cada indivíduo seria responsável pela determinação de seu destino pessoal: *se você é bom, independente da área que você esteja, você sendo um ótimo profissional, você consegue emprego em qualquer lugar*, disse Janaína, como o Deputado Sérgio Cabral a havia aconselhado.

O PVNC atuaria de forma intensa na desconstrução de “certas verdades sociais” (ideologias), ao mesmo tempo em que o êxito, trabalhado na perspectiva da elevação da auto-estima do estudante, estaria estreitamente relacionado à moral da disciplina, do esforço e mérito. Estaria o PVNC, ele próprio, condicionado pelo modelo liberal dominante? Neste sentido estratégias e práticas coletivas, ditas originais e transformadoras, resultariam do processo de

⁹³ É uma ética porque representa uma concepção moral que atribui a cada indivíduo a responsabilidade de seu destino pessoal e que o obriga a viver de acordo com certos padrões, em razão das conseqüências que poderão advir de sua não observância.

condicionamento ideológico realizado para a reprodução da estrutura social, onde maiores demandas pelo ensino superior poderiam ser resumidas na fórmula de Silke Weber (1976): “aspirações a uma melhor integração social” (p. 128), ou ao “estilo de vida” dominante. O estilo de vida não seria ele mesmo, o *status* buscado por estes jovens?

Bourdieu observa que toda teoria da estratificação teria de integrar a representação que os agentes sociais têm do mundo e a contribuição que eles dão para a construção desta mesma representação. Mas as categorias de percepção do mundo seriam, no essencial, produtos da interiorização das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levariam os agentes a tomarem a sociedade tal como ela é, a aceitarem-na como natural, mais do que a se rebelarem contra ela. Aderir ao ideal liberal de esforço e do mérito não é trabalhar na conservação da realidade social? Não indica uma certa estabilidade das sociedades modernas/capitalistas? Todas as questões acima levantas por mim podem ser ilustradas, primeiramente, com a fala de João e Edson. João afirmou que as pessoas nos limitam o tempo todo: *se você fez o segundo grau, você é negro, você é pobre, as pessoas (dizem): “Não, você não vai chegar a lugar nenhum”*. Afirmações como estas fizeram com que ele acreditasse, até a entrada no PVNC, que a universidade “não era pra ele”; que sendo pobre e negro, “a universidade não ia querer ele lá”. Concluiu: *então, vamos ser francos, eu acho que o ensino que eu tive lá em Petrópolis foi muito bom, mas eu lidei com professores muito ruins do ponto de vista de incentivar o aluno a avançar*. Eram os seus próprios professores que diziam que ele não ia chegar a lugar algum.

Em LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA (1969), tradução para o Espanhol de LES HÉRITIERS, LES ÉTUDIANTS ET LA CULTURE, Bourdieu afirma que, na medida em que a escola não é uma instituição neutra, mas a serviço da reprodução exercida pelas classes dominantes, ela tenderia a consagrar a cultura desta mesma classe, desqualificando os alunos que não compartilham dos mesmos códigos culturais, aumentando a probabilidade destes permanecerem na mesma posição social de suas famílias. Edson também relatou que em seu colégio os professores falavam que se ele quisesse o diploma, nem precisava freqüentar às aulas. Tal possibilidade era acrescida, muitas vezes das seguintes afirmações: *“Eu sei que você vai ficar num supermercado, eu sei que você vai trabalhar como segurança, porteiro”*. Em seu trabalho na indústria têxtil, ele foi muito criticado e alvo de chacota. Seus colegas falavam: *“E aí? Passou? Ih, tu nasceu pra ser igual ao teu pai, vai aposentar igual teu pai. Ih, tenta uma coisa mais fácil, faculdade é pra quem tem dinheiro”*. Sua reação era a de ficar calado, quieto e de cabeça baixa.

Mônica, ao realizar pesquisa na área de Antropologia em uma escola pública de seu bairro, também percebeu que os alunos não querem entrar para a universidade *justamente por causa desses péssimos profissionais: os professores não incentivam os alunos na sala de aula; acham que os alunos são horríveis, imaturos, irresponsáveis e nem tocam na palavra Vestibular; eles acham que os alunos nunca vão conseguir nada porque eles não são prá aquilo*. Disse Rebeca que a importância do PVNC, além de criar nas pessoas a consciência de que a universidade é pública, e, portanto, de todos, é também a inclusão do excluído, apesar do projeto não ser um “band-aid” do sistema que diga: “*Olha você estudou num colégio ruim e nós vamos salvar a tua vida*”. Na sua opinião a “salvação” só se dá para aquelas pessoas que acreditam que são capazes; que “dão sua cara a tapa”. É uma “desinteriorização” das possibilidades objetivas? Parece que sim. Ao meu ver, a idéia do mérito e do esforço pessoal tenderia a funcionar, para estes jovens, como ponto de partida, encerrando, nos termos de Sposito (1993), uma ILUSÃO FECUNDA. A “ilusão” poderia produzir o projeto, que impele para frente, que leva à luta e que passa a exigir e buscar novas saídas para ser diferente do que se é. Assim, representar-se a si próprio como “desfavorecido”, “carente” ou mesmo “injustiçado” estaria necessariamente associado ao grau de DESEJABILIDADE COLETIVA (Lahire, 2003) de um bem e à crença na legitimidade de uma prática para alcançá-lo – o “esforço pessoal”. Mas o “esforço” parece estar sempre combinado à OPORTUNIDADE. Sem “oportunidade” não se pode fazer nada.

Márcio “deu a sua cara à tapa”, como disse Rebeca: *eu sempre tive consciência de que (o Vestibular) era difícil, mas nós temos que lutar, continuar tentando. Eu tinha consciência de que era difícil, mas tentando uma hora eu iria conseguir. Eu tinha essa noção de que a minha hora ia chegar*. Para tanto, Márcio, adotou a ética do esforço pessoal. Abriu mão de namorar, de sair, de ir a festas e de fazer muitas coisas para perseverar no PVNC: *perde-se agora para se ganhar no futuro*, dizia. Por outro lado, acredita que “tudo nessa vida seja uma questão de oportunidade”: *Ninguém é melhor que ninguém. Ninguém é mais inteligente que ninguém. Temos engenheiros, temos pedreiros, temos professores...cada um exerce seu papel fundamental na sociedade...então, é uma questão de oportunidade...deixa a pessoa ir e ela vai. No meu caso, a oportunidade é no sentido de ter um pouco de apoio dos amigos, da minha família...tive a oportunidade de ter contato com pessoas que me aconselhavam, tive oportunidade de ter isenções...a oportunidade de conhecer pessoas que te indiquem...pelo contato que você tem com as pessoas que passaram no Vestibular e retornaram. Você correr atrás também é tudo*.

Edson argumentou que hoje em dia, as universidades particulares abrem filiais, e aí vai dando muito acesso à camada inferior. E falam assim: “*Pública é só para quem tem dinheiro e para quem estudou em colégio de excelência. Eu não estudei, então, nem vou tentar. Não vou passar mesmo*”. Essa é a ideologia que é passada pelos

padrões do meu pai: “Ah, concurso público? Não faz não que é fraude”. Mas o cara que tem acesso a informações, esse faz e passa. Ele fala isso, você não faz e não passa. Ele faz e passa. Continuou: para os que estão no topo da pirâmide, o interessante não é ter o terceiro grau não. Tem que estar no mínimo pós-graduado, que já não é muito interessante. O negócio agora é doutorado. O cara da periferia está chegando aqui. Então, tem que ser diferente pra continuar dominando. A questão toda é essa...dominar! É o capitalismo! Ele deixa você continuar com as suas credences desde que incorpore os seus ensinamentos, a sua seita. Eu conheço isso por causa do pré-vestibular que era altamente comunitário. Se você quer mudar alguma coisa, não tem que ficar seguindo teoria de um, teoria de outro. Você pode mudar a partir do que você faz. Não reclamaram antes, agora, nós somos a pedrinha no sapato “deles”, disse, sorrindo, ao se referir aos não-cotistas da UERJ.

A Experiência da Universidade

A sociabilidade, o modo de vida e o cotidiano no *campus* de estudantes com trajetórias sociais improváveis constitui-se, isoladamente, como um problema de pesquisa interessante e denso, podendo resultar em muitos capítulos de análise e descrição. Ora, estes jovens estariam atuando tanto no sentido de propiciar mudanças no interior da universidade brasileira, em um processo de “desetilização” do ensino superior público, quanto têm interferido nos seus contextos de origem, se voluntariando como “multiplicadores”, para modificar atitudes, estratégias, práticas e valores (Dauster, s/d). O PVNC comprometeria os jovens aprovados no Vestibular com o desafio de retornar à base e estar contribuindo para que outras pessoas tenham a mesma possibilidade de continuar seus estudos. Nas seções anteriores Ana ilustrou bem, com seu relato, todo o esforço empreendido neste sentido. Nesta seção, contudo, comento rapidamente alguns pontos de tensão, negociação, mediação e crises produzidas pela experiência da universidade. São eles: as dificuldades econômicas para se manter estudando, que apontaram para um desejo de suporte ou assistência do poder público; um grande empenho na aquisição e na adaptação ao conteúdo transmitido pelos professores; a sensação de se estar vivendo em dois mundos diferentes; o sentimento de “nós e eles”; as transformações produzidas na sociabilidade entre alunos e professores dentro da universidade; e o *status* alcançado no grupo de origem.

Limitações Econômicas

Dificuldades materiais para permanecer no ensino superior constituíram-se o principal ponto ou dimensão da vivência universitária dos entrevistados, o que os levou, com exceção de Fernando e Ana, a morar no alojamento da UFRJ. Para eles, limitações deste nível poderiam ser solucionadas com um maior apoio do poder público ao universitário carente, incluindo bolsas de pesquisa na Iniciação Científica e na pós-graduação. Edson, por exemplo, à época em que foi

realizada a entrevista, estava se sustentando com o dinheiro do Seguro-Desemprego e disse estar passando certas dificuldades, mas acreditava que se não estivesse fazendo o que gosta, não iria ganhar dinheiro nunca.

Ana contou que tinha permanecido “encantada” com o IFCS “até a crise do quinto e do sexto período”, quando quase desistiu do curso. Neste momento a única coisa que a fez ficar mais “animada” foi a bolsa de Iniciação Científica: *eu acho que a universidade devia ser mais democrática no sentido de acesso à universidade e no sentido de permanência desse aluno na universidade. Eu acho que bolsa de iniciação científica é permanência de alunos na universidade. Eu acho que é um veículo pros alunos que não têm condição de poderem ficar e eu acho que devia tentar pluralizar mais.*

Por toda a questão do alojamento, em 1999, João optou por se inscrever para o segundo semestre: *como o processo do alojamento começa em março e vai até agosto, eu ia entrar já com alojamento. Aí eu fiz esse cálculo e resolvi escolher o segundo período. E isso tudo porque eu já conhecia pessoas que já estavam no alojamento; já eram amigos meus já do PVNC. Eu moro no alojamento até hoje. Um dos fatores que me fizeram escolher estudar na UFRJ foi justamente o fato de ter alojamento, porque além de subir e descer ser muito caro, você perde muito tempo. E também tem aquela coisa de poder sair um pouco de casa, ter um pouco mais de autonomia.*

Mônica também estava fazendo uso do alojamento por limitações econômicas. Mas, o isolamento na Ilha do Fundão (uns 12 km até o IFCS) permitia que ela ficasse mais concentrada em seus estudos: *eu tô no alojamento até porque a bolsa não saiu. Então, pra mim é mais fácil ficar lá que é só uma passagem e também mais fácil de estudar porque eu moro num quintal onde mora toda a minha família. Então, é impossível. Os meus primos querem ouvir música, aí um primo do lado quer ouvir funk, o outro quer ouvir pagode. E eu só estou estudando. Na verdade, eu nunca trabalhei de carteira assinada. Eu já trabalhei por contrato no IBGE como recenseadora. Já trabalhei em na Casa França-Brasil, além das pesquisas que eu participava com a Professora Yvonne e uma outra de um professor da UERJ sobre Violência Policial. Depois eu trabalhei como professora de Matemática na escola onde meu pai era inspetor.*

Márcio, que está agregado à sua irmã no alojamento da UFRJ, acha que *deveria ter uma assistência imediata para quem realmente precisa...bandejão, alojamento, e não a partir do terceiro período: tem pessoas que até conseguem bolsas, mas é muito difícil mesmo quando é monitoria, CNPq, pesquisa... No primeiro é difícil se manter aqui...a quantidade de xerox que você tem que tirar, livros...*

Quando Janaína chegou à FACHA houve um pouco de dificuldade: *não em relação à matéria, mas em relação a transporte, à alimentação, porque quem sempre me ajudou foi a minha avó, e depois de três meses que eu estava aqui embaixo, ela veio a falecer. Ficou pior ainda porque eu não tinha nenhum estágio, nenhum trabalho. Não que eu não tenha pedido ajuda a ninguém da minha família. Mas cada um tem sua vida. A minha irmã veio a me ajudar, só que ela tem o filho dela; ela tem que cuidar da vida dela. E o que eu fiz? Comecei*

a “jalecar”, comecei a usar o jaleco do CEFET pra poder estudar. Janaína contou que estava desesperada porque precisava ter um dinheiro pra poder ir pra faculdade: eu consegui um emprego temporário no Carrefour Tijuca. Me trataram super bem lá. Eu era recepcionista-caixa. Mas não quis ficar porque em primeiro lugar estão meus estudos, e lá, tinha que trabalhar de domingo a domingo, o que prejudicaria muito meu crescimento na faculdade. (...) Eu às vezes até penso em trocar pra UFRJ ou fazer uma outra faculdade simplesmente por causa da bolsa auxílio, que é o que a faculdade particular não dá. Eu tô precisando muito de ajuda. Eu já fiz várias entrevistas em outras coisas. Eu tô correndo atrás. Na verdade, eu prefiro muito mais um emprego que um estágio. Eu tô aqui no Rio, cidade grande, e se a gente for ver, é muito mais gente desempregada que trabalhando...então, a gente tem que ter um pouco de paciência. Sempre vão existir pessoas melhores do que você e você precisa estar preparado para o mercado. Até agora eu tô tentando me inserir. Eu posso até tá um pouco desatualizada porque o meu curso de Secretariado foi em 2001, mas com certeza ele tá fazendo com que eu faça algumas entrevistas em lugares ótimos. Eu tenho feito alguns trabalhos pra alguns alunos...tenho tido algum dinheiro. Meu tio tem me dado algum dinheiro, minha irmã tem me ajudado também de alguma forma e eu pretendo me formar em Jornalismo Cultural ou Assessoria de Imprensa.

Rebeca pôde se manter no Rio porque começou logo a trabalhar e contou como as suas dificuldades se tornaram um diferencial em seu currículo – a experiência: logo que eu vim pro Rio, comecei a trabalhar com projetos sociais. Trabalhei com Telecurso 2000, trabalhei no Viva Rio com o Projeto Solidariedade e Excelência que era um pré-vestibular. Trabalhei com outros pré-vestibulares para negros e carentes. Mas depois que eu saí da papelaria, nunca mais tive carteira assinada, são sempre projetos. Sou bolsista do PROFAG e trabalhava na COPPE com dissertação de textos expositivos no museu de tecnologia. Lá eu fazia todo o material gráfico e a parte textual do centro de visitação. Nesses projetos eu sempre era remunerada. Só no PVNC que pagavam os meus gastos com alimentação e passagem. Mas com todos os outros eu não tinha como trabalhar pelo social; eu precisava ver o lado financeiro. Hoje eu trabalho com um Pré-Vestibular Social que é associado à CEDERJ, com uma metodologia à distância, e também trabalho prestando serviço para editoras com correção de livros e editoração. Eu sempre precisei trabalhar, então eu fiz mil e uma coisas ao mesmo tempo enquanto estudava. Minha turma são doze alunos, no início eram vinte e quatro. Ninguém nunca se preocupou em precisar trabalhar ou se inserir no mercado, seja na pesquisa ou em qualquer projeto, porque eles não precisavam. E no decorrer destes quatro anos eu trabalhei em pelo menos onze lugares, e os meus colegas não. Hoje elas querem procurar um emprego e são reprovadas porque não têm experiência. Então, eu me destaco na minha turma por eu ter a pesquisa e por ter a experiência profissional. Mas não foi só a vocação, eu criei a minha oportunidade devido a minha necessidade. Agora as minhas colegas não: “Ah, eu vou estudar, eu vou me dedicar e quando eu tiver formada eu vou trabalhar”. Aí é tarde. É tarde porque embora seja a primeira experiência, o mercado de trabalho está viciado. profissional pode trazer. Ele não tem tempo para preparar esse profissional cru. E aí? Elas são excluídas. Agora o interessante é vê-las fazer o mesmo movimento que eu fiz no início. Porque eu fui pro pré-vestibular comunitário, pro Movimento, também para adquirir experiência, além de fazer com que os meus semelhantes pudessem ter uma oportunidade. Sou requisitada pra ajudar a preparar aula... pra fazer um contato para que elas consigam um estágio ou alguma coisa do tipo. Então, eu sou tida como a excelente profissional! Vão atrás de mim pra conseguir trabalho ou uma dica pra alguma coisa. Isso me parece engraçado. No início da

faculdade, enquanto eu cochilava nas aulas ou então estava cansada, virada por ter que estudar, elas diziam: “Coitada da Rebeca...vida difícil a dela”. Eu acho que eu plantei bem e estou colhendo bem. Acho que a universidade deve ser para todos e defendo o diferencial das cotas, disse Rebeca. E concluiu: embora digam assim: “O aluno vai passar porque ele é negro ou pobre, e aí a qualidade de ensino vai cair”, mentira! Eu tenho CR 7,8 e estudei em escola pública! Nunca fiquei reprovada em nenhuma disciplina, nunca tive nota vermelha! Então, eu acho que o último que se classificou com dois ou três pontos a mais do que eu, ele não se faz mais inteligente, até porque o Vestibular não prova nada.

Janaína, contudo, se mostrou desfavorável às cotas: na verdade eu quero muito que a FACHA tenha uma política voltada pra bolsas; um auxílio maior pra aquelas pessoas oriundas de pré-comunitários...tem que ter uma política pra que a gente permaneça na faculdade. No caso, hoje em dia, a gente vê que muita gente de baixa renda são pessoas de cor negra. Não tô sendo preconceituosa porque eu sou negra também. Eu acho que essas cotas foram preconceituosas. É preciso ter uma política, mas que não seja uma política assim. Os negros precisam de uma coisa que os levem mais rápido pra faculdade, mas você não sabe distinguir quem é negro e quem é branco. Eu acredito que muitas pessoas negras que entraram, se formaram, que fizeram mestrado, doutorado, foi por causa de política afirmativa. Foi porque eles estudaram em pré-comunitários, tiveram os melhores professores e lutaram pra que conseguissem isso. A princípio eu sou contra as cotas pelo fato de ser uma coisa preconceituosa, racista, e pela forma que ela foi colocada...é uma coisa que mexe muito com a alma da pessoa. A política voltada pra pessoas oriundas de escolas públicas deve existir.

Rosângela parece ter tido mais oportunidades que seus colegas. No primeiro período se manteve com a rescisão do contrato de trabalho. No segundo período, já começou a estagiar: era o estágio da universidade, PROFAG. São os alunos do alojamento que trabalhavam pra ganhar bolsa. Aí, fiquei no PROFAG durante toda a graduação praticamente até quando virou a bolsa-auxílio que a gente tem hoje. Então, eu sempre me mantive com esse estágio. Hoje a minha vida se resume na universidade. Eu moro na universidade, venho pra cá todos os dias! Os meus trabalhos estão ligados à universidade. Eu faço estágio na Divisão de Saúde da UFRJ...então, a universidade é a minha vida! Rosângela acredita que deveria ter uma política que capacitasse os alunos para permanecer em já no ensino fundamental e médio: a gente vê que na universidade é pequena a parcela que chega, não da classe média, porque da classe média a maioria já tem isso como meta. Agora, nas camadas mais baixas, a gente não tem isso. No meu curso acho que alguns pontos negativos são as políticas mesmo; quase não tem. No nosso caso a gente ainda é privilegiado que tem o alojamento. Agora instituiu a bolsa-alimentação que antes não tinha. Várias pessoas que a gente vê que também precisa de repente de uma ajuda financeira, pode ser custeada dentro da universidade e não tem uma política que dê conta disso. Várias pessoas do meu curso de Serviço Social começam a ter que abandonar porque não têm dinheiro pra passagem; não tem dinheiro pra xerox e não consegue acompanhar o ritmo.

Dificuldades de Adaptação ao Conteúdo Transmitido e Críticas à Universidade

Como uma característica frequentemente presente entre filhos de famílias com baixo volume de capital cultural, um esforço para aquisição e adaptação a um sistema de decodificação

adequado ao conteúdo transmitido pelos professores esteve presente. Para alguns dos entrevistados esta foi uma experiência nova, pois havia rendimento escolar satisfatório em seus percursos no ensino fundamental e médio. Os primeiros períodos dos cursos parecem ter sido cruciais. Como coloca Portes (2001), os semestres iniciais marcam um tempo que se aprende tanto os conteúdos necessários para uma boa continuidade do desempenho acadêmico como também a decodificar uma série de procedimentos (de professores, colegas, de instituição, do espaço universitário e da cidade), que serão necessários e possibilitadores de uma permanência menos sacrificada no interior da universidade. É o momento em que se aprende a ser estudante, caso contrário é eliminado ou auto-elimina-se ao permanecer estranho a esse novo mundo. O estudante também descobre, neste período, que o processo de filiação acadêmica e institucional é de difícil efetivação, envolvendo circunstâncias como a utilização satisfatória do tempo, ser aceito pelos colegas e professores e apresentar bom desempenho acadêmico, ocupar de forma significativa o espaço universitário, além de encaminhar da melhor forma as questões materiais como vimos acima.

Contou Fernando que sua *bagagem cultural não foi das melhores em comparação ao público do IFCS: e isso me fez muita falta. Eu nunca tinha ouvido falar de Weber, Durkheim...isso pra mim foi tudo muito extraterrestre. Eu sofri muito pra me adaptar. O colégio público não incentivava a leitura. Então, isso não fazia parte do meu cotidiano. Eu tive que adquirir esse hábito de ler, e isso pra mim foi meio doloroso. Minhas notas iniciais eram cinco, seis...e depois de ter entendido as regras do jogo, eu fui melhorando. Eu vou entendendo mais o que o professor quer. Você que vem da escola pública no ensino médio, tem professores com um método diferente. Aqui a coisa é outra. É ler o texto, o professor explica e acabou.*

Mônica relatou que se achava muito melhor durante o ensino fundamental e médio do que dentro da universidade: *embora eu não tenha um CR (coeficiente de rendimento) baixo, eu acho que ele tá 7,9 por aí...Eu tenho a sensação de que quanto mais eu estudo, mais eu não sei nada. Eu acho que eu deveria estudar mais. Eu ainda acho que eu estudo muito pouco, mas eu não consigo deixar de viver só prá ficar estudando, estudando, estudando, estudando, estudando. Eu demorei um pouco pra pegar no tranco...no segundo, terceiro período...Antes, eu ouvia a aula pra depois ler o texto. Depois eu comecei a ler o texto antes da aula. Mas mesmo assim eu achava tão diferente.*

Já Márcio, disse que os *professores chegam e falam: “Lembram aquilo que vocês aprenderam no segundo grau?”. Aí, as pessoas falam: “Lembramos!”. “Pois é. Esqueçam tudo que eu agora vou ensinar pra vocês como realmente é”. Você vem com a visão do segundo grau e se depara com algumas coisas diferentes. Você achava que sabia alguma coisa. Na verdade, você não sabia nada. E assim, pela quantidade de matérias; a quantidade de coisas que você tem que ler em espaço curto de tempo, o primeiro período é a fase de adaptação. Agora, já sei pesquisar na biblioteca. Antes eu ficava perdido.* E Janaína se espantou com o volume da

leitura: a faculdade exige muita leitura, muita atenção...cada letra, cada palavra, cada frase que você lê, você precisa interpretar bem...você precisa ler muitos livros.

Um outro ponto ou dimensão da vivência universitária que apareceu de forma mais intensa nos relatos de Fernando, Mônica, Ana e Rebeca foram críticas ferozes ao que perceberam como uma certa “falta de compromisso de professores e técnicos com a educação”, ao contrário do depoimento de Rosângela. Ana afirmou que achou *o curso ruim, os professores...Não sei se a culpa era dos professores ou se era do curso. Eles dão o que querem. Eu não achei legal. Para Fernando você tem uma diversidade de professores com estilos diferentes de dar aula. Aí, você tem que olhar na grade ali e escolher um professor que você sabe que não gosta de dar aula? Isso tudo foi estranho pra mim. Temos muitos bons professores, apesar de alguns deixarem a desejar. Os professores parecem que são desarticulados, não tem nenhuma integração entre eles. Conhecimento teórico eu estou satisfeito! Realmente, adquiri muito aqui. Mas, até agora não tive nenhuma disciplina que ensinasse de fato a fazer pesquisa de campo. Eles (os professores) poderiam estar cuidando dessa parte mesmo de formação de pesquisadores que eu acho que é muito falho aqui. Eu acho que sempre que você adquire conhecimentos, sempre têm influência na sua vida. Agora, a estrutura do IFCS, é claro, deixa muito a desejar...não pode contar nem com a biblioteca. (...) Às vezes é desestimulante quando você vê que estão sucateando um espaço como esse...as áreas de humanas realmente não têm o investimento que deveria ter.*

Mônica expressou uma verdadeira repulsa à Faculdade de Educação da UFRJ, onde começou a cursar a Licenciatura em Ciências Sociais: *eu odiava a Licenciatura. Seria um ótimo lugar pra você construir bons professores e aquilo é um zoológico. É horrível, é horrível. Eu tive poucas boas aulas ali. Tinha até bons professores, mas eu acho que, talvez, eles não soubessem lidar até com os temas. Como era um espaço onde você tinha vários alunos de vários cursos, era pra trocar idéias. Mas as pessoas iam com os seus dogmas e saíam com os mesmos...e os professores não sabiam lidar com os temas tipo desigualdades sociais, racismo, desigualdade raciais, religião.*

Rebeca afirmou que na Faculdade de Letras da UFRJ, “embora o ensino seja bom”, ela tem a impressão de que “muitos professores fazem da sala de aula a vitrine de suas próprias pesquisas”, além da Ilha do Fundão ser muito insegura: *o professor pouco se importa com o aluno e fala mais do que ele faz a respeito de si mesmo. E dos alunos eu acho que aqueles que conseguem se formar e encarar os problemas faz com que a universidade pública seja melhor, porque a gente tem que fazer das tripas coração para conseguir o diploma no final do curso.*

Acho que eu não esperava era a violência no campus (Fundão). Ele é escuro, mal cuidado, perigoso...cadáveres na porta da faculdade. Eu esperava que fosse algo fechado, pelo menos seguro. Se eu tivesse que arcar com o custo de um aluguel de um quarto ou apartamento seria inviável estudar. Então, embora com todos esses problemas, a UFRJ foi e está sendo um segundo lar na minha vida. Não teria outra universidade que pudesse contribuir pra mim como a UFRJ contribui. Além disso, quando a gente sai daqui, dentro dos semelhantes não há

diferença alguma, mas quando a gente vai pro mercado de trabalho, esse nome (UFRJ) tem um peso, embora eu acredite que a UFRJ viva de louros do passado.

Rosângela, pelo contrário, disse que um dos pontos positivos da Escola de Serviço Social da UFRJ, além da qualidade de ensino, é o compromisso dos professores: *todo mundo fala que tudo o que é público não funciona, e, realmente, não é assim. Na minha Escola são poucas as vezes que a gente não teve aula e, mesmo assim, o professor repõe a aula. Tem um compromisso com o ensino! Tem feriado, eles vão e repõe a aula. Eu acho são um dos cursos mais organizados que tem aqui dentro. Você vê outros cursos que não tem o mínimo de preocupação com o aluno. Poxa, eu sou do alojamento e tem a Comissão que acompanha todos os alunos que tem benefício. Aí, você vê a preocupação que eles têm. Qualquer dia te chamam: “Você está bem? Tá estudando direito?”. Aí, o dia que eu descobri que tinha já desde o início uma professora que me acompanhava e eu não sabia...a gente não tinha contato, ela só me acompanhava pelas notas, pelos testes, pela disciplina. Ela me dando aula falou: “Você que é a Rosângela?”. Eu disse: “Sou!”. “Eu te acompanho desde o primeiro período!”.*

Críticas à universidade também se deram em outros pontos. Os entrevistados, todos eles, gostariam que ela fosse *mais popular, mais a serviço do povo, mais acessível*. Diante de tantas dificuldades, passa-se a gestar um novo projeto de universidade; de uma instituição mais voltada para a sociedade, para as condições de vida dos estudantes mais pobres. De acordo com Fernando, os critérios de seleção são excludentes; o Vestibular é uma forma injusta de seleção: *eu tenho amigos que são inteligentíssimos e não estão na universidade...têm capacidade tranquilo pra estar. No entanto, não tá lá, devia tá lá...mas são metas que se estabelecem que fazem a pessoa tá na universidade e que fazem essa pessoa tá ascendendo socialmente, economicamente*. Para Edson, esta “seleção excludente” a que se referiu Fernando, é uma questão de oportunidade, chamando atenção para a importância de sua presença na UERJ: *quem estudou no CEFET, Pedro II tá dentro! Eu estudei num colégio que nem professor tinha. Eu dou graças a Deus que eu consegui passar. Eu fui o último. Tinha 15 vagas, eu fui o décimo quinto. Mas, quantos ficou pra trás? Tá certo, eu sou um felizardo, mas e aí, quantos ficaram excluídos que às vezes não tinham nem o que comer em casa, que estava tentando buscar um outro espaço no mercado? Pra você ser gari hoje tem que ter no mínimo o segundo grau. Mas eu queria fazer história que não deixa de ser uma história boa até, de uma camada pobre considerada “os excluídos”, tentando buscar um espaço que outrora era difícil você conseguir enxergar se ia entrar ou não.*

Márcio, da mesma forma, gostaria que a universidade “fosse pública mesmo”, “mais voltada para a sociedade”, que pudesse “interagir com a sociedade”, fazendo uma distinção bem objetiva: *faculdade é aquela que apenas forma o estudante. Ele sai e ingressa no mercado de trabalho, ganha dinheiro e está ótimo. E a universidade, eu acho que ela tem que interagir com a comunidade, ver o que a comunidade precisa...medicina, hospital...os alunos da universidade estar estagiando em pré-comunitários...trabalhar com crianças de rua, fazer educação física...enfim, botar o estudando em contato com a sociedade até porque estão investindo nos alunos. Quando você entra em faculdade particular, você está investindo*

em si, então você vai querer o retorno de capital que investiu em si mesmo. As pessoas que ingressam na universidade pública, tem que interagir com a sociedade.

A Vivência em Dois Mundos e o Sentimento de “Nós e Eles”

Uma outra dimensão da vivência universitária se refere a uma sensação de estar vivendo entre dois mundos, em sistemas simbólicos diferentes. Para Lahire (1997) é uma situação de MULTIPERTENCIMENTO SOCIAL, fenômeno que, sobretudo no mundo contemporâneo, produziria um HOMEM PLURAL (Viana, 2003). Para uns, a sensação de ser um “peixe fora d’água” ou “um estranho no ninho”, fez com que se sentissem impelidos a abandonar a faculdade. Para outros, a evidência de que existiam grupos sociais distintos só fez com que adotassem posturas para se destacar ainda mais do conjunto de alunos, e em desenvolver mecanismos para a garantia da permanência dele próprio e de seus amigos na universidade. Aqueles que chegam ao ensino superior e começam a querer se comportar como “classe média”, são duramente criticados pelos antigos estudantes do pré.

Edson disse que de vez em quando vai ao PVNC em Petrópolis justamente para advertir possíveis atitudes de “embranquecimento”: *o cara começa a incorporar outros valores, esquece de quem apoiou pra ele chegar até lá.* Como argumenta Portes (2003), a forma mais visível de reconhecimento de que se é diferente dos colegas de sala está no ESTILO DE VIDA “deles”, percebido pelos entrevistados através dos modos de falar, das posses materiais, dos lugares que frequenta, das escolas anteriormente cursadas, da facilidade para adquirir material escolar e da desenvoltura no lazer, o que fica claro na afirmação de Janaína: *o meu primeiro dia de aula foi em Botafogo. Eu fiquei assustada no dia do trote que vem aqueles monstros enormes, garotos bem vestidos, bem tratados, meio “pit-boys”...aquelas meninas um pouco patricias...No outro dia eu vim pra cá pro Méier. O pessoal aqui é dez! É do povão mesmo!*

A possibilidade de relacionamento com “os outros”, por serem “pessoas sociais”, embora difícil, pôde ser superado por características pessoais de certos sujeitos. Quando Mônica chegou ao IFCS, achou tudo *muito louco: Eu falei: “Mãe, as pessoas fumam! Tem uma sala onde as pessoas fumam maconha! Eu assisto aula com cheiro de maconha! As pessoas se vestem de um jeito estranho. As pessoas lá têm dinheiro e se vestem de pobre!”.* **Falava pra minha prima que eu vivia entre dois mundos. Porque aqui eu acho um mundo; eu não era mais a filha do Alfredo. As pessoas não me conheciam; não queriam saber quem eu era. Aí, eu ia andando até a Central. Na Central já mudava. Eu pensava: “Isso aqui é o meu mundo! Isso aqui é a minha vida”...*aquele lugar horrível, com aquele cheiro horrível pra pegar meu ônibus que passava de uma em uma hora...pegar um ônibus desconfortável...Eu sempre ia dormindo pra casa porque eu ficava cansada de pegar ônibus***

cedo. Antes a minha rua não era asfaltada. Eu descia naquela rua de chão batido com aquela poeira toda, dando boa tarde; eu falo com todo mundo...Toda vez que eu chego em casa eu fico: “Aí, que saudade daqui!”. (...)

No IFCS era tão engraçado. Acho que o ano que eu entrei foi o ano que entraram mais negros. Depois disso, pinga muito nos cursos de Ciências Sociais. Você via os brancos sentados mais ou menos de um lado, os negros mais ou menos de um outro. Os negros eram mais pobres, tinham mais coisas em comum. Sentávamos eu, João, Ana Gonçalves, a Ester Oliveira, a Maria Amália e uma menina branca. Aí, tinha a Lidiane que já sentava com o pessoal que tinha um pouco mais dinheiro, mas ela estudou em escola particular e falava mais ou menos a mesma língua. Mas depois ela passou a sentar com a gente. (...) Eu pensava quase todo dia em desistir. Eu falava pro meu noivo assim: “Eu vou procurar um emprego porque aquilo ali não é o meu lugar”. Aí, ele falava assim: “Pára com isso, você conseguiu passar e você vai fazer o quê agora? Vai sair?”. Mas eu pensava que eu não ia conseguir me adaptar. Eu acho que eu consegui me adaptar lá pro quinto período...eu comecei a me entrosar com algumas outras pessoas. Saí daquele grupinho que eu sempre andava. (...)

Mônica também contou que ela, Ana, João e dois outros amigos, por atuarem de forma intensa no PVNC, se achavam muito mais politizados que os outros alunos, “muito mais conscientes”. Posteriormente, ficou mais crítica ao pré, pois as diferenças que percebia eram de renda, de cor e no nível da escolaridade dos pais. Seu “grupinho” tentava ser os melhores alunos da turma, mas as notas eram as mesmas. Mônica acredita que no Vestibular os alunos do pré tiveram notas mais baixas, mas que no curso de Ciências Sociais, as notas eram semelhantes. Tal fato os deixaram muito tristes porque queriam encontrar uma diferença de atuação política entre “eles” e os “outros”: *então, eu aprendi muito mais a relativizar.*

No entanto, continuou achando a universidade muito elitista (por diferenças de estilo de vida): *ela meio que impele os alunos mais pobres a desistirem dos cursos. É o que eu acho. Eu acho que ela poderia ser mais absorvente com esses alunos, no sentido de garantir a permanência deles dentro da universidade. A gente falava muito isso no pré, em ser redes pros alunos. Tanto que, quando se podia, sempre alguém fazia a aula de Cultura e Cidadania e falava: “Eu sou fulano de tal, tô dentro da universidade, procura fulano de tal prá se criar redes”. Redes de apoio prá permanência daquele aluno. No ano de 2001 ou 2002, eu participei da criação de um grupo aqui dentro da universidade junto com a Ana e outros alunos e a comunidade negra do IFCS. O nosso ideal era de criar uma rede de apoio e solidariedade para os alunos negros.*

A sensação de Ana não foi diferente da de Mônica. Quando ela chegou ao IFCS, ficava olhando o prédio: *eu ficava abobada. Não conhecia ninguém. Conhecia o Alberto que já era do pré de Anchieta, mas já tava quase se formando também. E tinha o André que era da mesma turma do Alberto. Eu ficava olhando e não entendia. A minha turma foi uma turma que foi uns dez negros. E aí, ficava todo mundo juntinho, mas ninguém se conhecia. Depois foi criando uma intimidade e a gente foi vendo que muitos dos alunos negros que estavam eram de pré. E a menina que eu tive mais afinidade foi a Mônica. Eu me sentia diferente. Eu não sabia explicar o que era...eu tinha essa coisa de pré-vestibular, eu fui reclassificada, eu entrei na quarta reclassificação. Então, eu*

achava que os outros eram melhores, que os outros tinham isso e aquilo...Ali tinha filho de não sei quem...e o meu pai é carteiro. Meu pai nem minha mãe não têm nenhuma profissão pra se comparar com a deles. Essas pessoas, que se identificavam mais, por ter uma mesma experiência de vida, foram fazendo grupinho, mas depois a gente fez amizade com a turma inteira. Quando eu entrei, eu fiquei pensando: “Eu vou ser a melhor aluna porque eu tenho que estudar mais que os outros porque eu vim de história menos favorecida”. Mas isso foi só no início. Depois não tinha essa questão de auto-afirmação. E quando eu entrei, que eu era muito mais militante do que eu sou hoje, características muito mais agressivas quando falava da questão racial, até mesmo o modo de vestir, de usar cabelo, blusa, esse tipo de coisa, usava muitas coisas pra mostrar que eu era negra, que eu estava aqui, que as pessoas tinham que me aceitar porque mesmo não sendo do meio deles, achava como se fossem inimigos. Como se fossem eles e eu. Ainda acho que eles são eles e eu, como se fossem opostos.

Para Márcio, embora a UERJ fosse grande, enorme, o que o deixou um pouco perdido, a adaptação foi rápida: há aquela diferença de segundo grau para universidade! Mas a adaptação foi rápida. Eu achava que fosse estranhar, que não fosse me adaptar tão facilmente, mas encontrei pessoas do mesmo meio que eu; pessoas que vieram de pré-vestibulares comunitários. A acolhida foi boa, foi legal. Pelo menos as pessoas que não têm tanto acesso ao ensino como deveriam ter, sentem uma diferença quando ingressa na universidade. João fez uma crítica mais agressiva ao sentimento de “nós e eles” não só na graduação, mas no mestrado, e apontou, igualmente, o “mundo contraditório que é o IFCS”: aqui tem gente que estuda Inglês, já foi para os Estados Unidos desde que o mundo é mundo...então, eu tenho que disputar com essa pessoa em condições de igualdade, sendo que o mundo de onde venho é completamente diferente do mundo deles e a academia valoriza muito isso. Por isso é importante mostrar a nossa visão... porque nós também existimos. Ah, eu não sei se me sinto um valorizado. Eu sei o quanto é importante o fato de estar aqui hoje. Se tiver que comparar com todas as pessoas que eu conheço que também estavam lá no PVNC que eu sei que não vão chegar aqui na pós, eu acho que eu sou muito pouco representativo para poder dizer que isso foi um passo muito grande. Eu acho que tem essa coisa de me sentir feliz, orgulho e tudo mais, mas eu não fico feliz com isso. Não sou especial não e eu não fico feliz com isso porque eu sei que milhares de pessoas poderiam estar aqui, que têm tanto potencial quanto o pessoal que está lá na pós, mas não vão estar por n. fatores. Ana Gonçalves e Mônica são duas pessoas que têm mais ou menos a mesma trajetória que a minha e estão agora na segunda fase do mestrado e eu estou torcendo pra elas entrarem e isso me deixa muito mais feliz do que eu estar lá, e quando eu olho pra cima, de um modo geral, eu não compartilho com as outras pessoas de uma mesma identidade.

Na graduação tem mais gente que te completa. E é por isso que eu não fico feliz. Eu quero encontrar muito mais gente! Eu acho assim, se tem 20 vagas, tem que tentar dez pessoas da zona sul e dez pessoas não da zona sul. Não é só classe social, é experiência de vida, um tipo de vida que não seja só zona sul que seja zona sul e zona norte. Por que você tem dinheiro, você pode tudo? Por que eu tenho que ficar rindo pra quem tem dinheiro? Por que eu tenho que abaixar a cabeça porque o cara tem dinheiro? Nunca vou conseguir entender isso! Eu queria saber onde estar a gênese disso. Pra mim o cara que tem dinheiro ele também não tem culpa de ter dinheiro não, ele só não poder fazer daquilo ali uma maneira de ficar depreciando o outro, menosprezando, querendo se sobrepor e tudo mais. Pra mim, não tendo isso, eu convivo tanto com o cara que não tem grana quanto com o cara

que tem grana numa boa. Se o cara tiver grana e for um cara super gente boa, não tem problema nenhum. Se for ao contrário, depende. Tem muita gente que não tem grana, cresce, pisa no outro...

O IFCS eu acho um lugar muito esquisito. São pessoas que meio que recriminam que tem grana...é meio errado ter dinheiro aqui, mas isso é uma hipocrisia violenta, porque os caras que ficam andando de hippies pra lá e pra cá, têm carro importado. Eu não gosto muito dessa hipocrisia também não. Então por isso que eu me relacionei pouco com o povo do IFCS. Outro dia eu estava até brincando com um amigo meu: “Pô cara, você nem parece que é do IFCS”. E eu falei: “Graças a Deus que eu não pareço que eu sou do IFCS porque esse IFCS é uma hipocrisia tão grande que eu não gosto, me irrita. Porque que ser do IFCS é ter que ficar jogando carta lá embaixo, fumando maconha, andando que nem hippie todo sujo...Que palhaçada é essa? Pra que isso? Eu não vivo nesse mundo. O mundo que eu vivo é um mundo de competição, de que você tem que andar arrumado, que você tem que mostrar o quanto você é bom, o quanto você tem que prosperar e etc. E é esse mundo que eu tô vivendo. É nesse mundo que eu tenho que me inserir e tocar pra frente. Eles só podem se dar esse tipo de luxo porque tem o papai lá que tem grana pra caramba: “Toma aí meu filho, cem reais pra você”. E eu não posso. Eu moro lá no alojamento, não tenho nada, não tenho grana. Hoje em dia eu estou no mestrado é justamente por não ter grana. Meu alojamento é o quê? Uma televisão. No alojamento não tem nada para você fazer, então, eu acabava estudando muito. Me dediquei muito aos estudos, e sem contar também com outra coisa. Quando eu tinha rompido a barreira de entrar no terceiro grau eu falei: “Entreí, agora vou até o fim”. E aí eu tive uma excelente formação no curso. Lá no início, primeiro, segundo e terceiro período eu estudava muito. Acho que o fato de eu ter estudado tanto lá, o ensino me equiparou ao pessoal zona sul.

Transformações na Sociabilidade dentro da Universidade e a Mudança de Status

A presença de jovens de baixa renda oriundos dos pré-vestibulares populares tem provocado mudanças no interior das universidades. Para Tania Dauster (s/d), a PUC-Rio, por exemplo, não pode mais ser caracterizada como uma universidade de “elite”. Também a Professora Luísa Helena, do curso de Serviço Social desta mesma instituição, no Seminário em comemoração aos dez anos do PVNC colocou: (...) *Eu quero dizer pra vocês que hoje a PUC tem outra cara. Eu sou professora da Universidade desde 1978, e vários movimentos teve na universidade; todos com a perspectiva de chegar à população de baixa renda (...). Mas, sempre com a idéia...nós vamos trabalhar, professores e alunos, vamos para a Santa Marta, nós vamos pra Rocinha... (...). Ou seja, eu continuo universidade e eu vou às pessoas necessitadas, eu presto uma assistência, eu presto uma assessoria...Essa parceria com os pré-vestibulares, o que ele muda? (...) é quem está na comunidade que vem. (...)*

Esse aprendizado que vocês têm no pré-vestibular, as aulas de Cultura e Cidadania, essa segurança que vocês adquirem na prática de se expressar, na prática de confrontar...quando vocês chegam na universidade, vocês já têm esta segurança, e você é capaz de falar. (...) Depois que os alunos dos pré-vestibulares chegam à universidade, é uma nova universidade. A gente não tem ainda estudos aprofundados sobre isso porque eu acho que ainda é muito recente. Mas, com certeza a PUC de hoje não é igual à PUC de 5 anos atrás, nem é igual à PUC de 10 anos atrás. Eu quero dizer pra vocês que continuo entusiasmada com esse movimento, eu hoje fico mais

entusiasmada ainda porque tô trabalhando num órgão da prefeitura e vejo ex-alunos dirigindo centros sociais, hoje uma ex-aluna nossa, Denise, dirige um centro social aqui da Mangueira. Ela é moradora da Mangueira e ela é diretora do centro social da Mangueira. (...) ela é capaz de desenvolver um trabalho melhor do que qualquer outra assistente social porque ela conhece o local, ela sabe como são os hábitos, quer dizer, um trabalho de excelente qualidade. E assim são muitos outros.

Fiquei muito feliz que a minha primeira aluna oriunda das comunidades de baixa renda. Foi a Cláudia do Borel. (...) Hoje ela coordena todas as creches do Borel. Eram as irmãs que faziam esse trabalho. As irmãs foram embora, entregaram pra ela todos os equipamentos da igreja, (...) você tem competência pra isso. (...) Então, esse é um processo que a gente não segura mais, porque quem já passou por esses bancos, vai fazer o possível para que seu vizinho, para que seu filho, para que seu primo também esteja aqui nos bancos da universidade. Então, se me perguntam onde isso vai parar, eu digo não vai parar, e é impossível de se contabilizar. Eu me lembro que quando a gente fez a parceria para o pré-vestibular, todo o pré-vestibular tinha 90 alunos. Em 94, todo ele tinha 94 alunos. Hoje acredito que seja mais de 3000, 4000. (...) Quero dizer que a PUC continua reafirmando seu propósito desta parceria, e quero dizer que os resultados são fantásticos quer pras comunidades, quer pros alunos, quer pras famílias, e principalmente, para a sociedade brasileira.

Mas a presença de alunos negros e carentes nas universidades, particularmente na PUC, nem sempre é vista de forma positiva, como foi o caso da Professora Luísa Helena. Dauster (s/d) aponta no artigo “Bolsistas” e “elite” - tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários, que os integrantes das categorias “elites” e “bolsistas” (estes, dos pré-vestibulares populares), tais quais os estabelecidos e os outsiders de Norbert Elias e John Scotson, de OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS⁹⁴, estão em relações de interdependência tensa e desigual que tanto separa quanto une. As distinções entre as duas categorias seriam percebidas em função de relações de evitação e exclusão, em processos de estigmatização e rotulação. Nas queixas de integrantes dos setores populares em relação à colegas de outros segmentos economicamente privilegiados, Dauster percebeu que a chegada de seus membros à PUC-Rio é sentida como ameaça ao estilo de vida da universidade e à sua “qualidade”, embora o que se entende por qualidade não esteja definido.

Um outro ponto de dimensão da experiência da universidade trouxe à baila mudanças de *status* sofridas no grupo familiar e na vizinhança. Estes alunos se tornam “ícones”, “comunicadores” ou “mediadores” entre dois mundos. Mônica, que no fim da graduação iniciou uma pesquisa em uma escola próxima à sua casa em São João de Meriti, disse que quando entrava na sala de aula para fazer observação participante (uma técnica comum de pesquisa entre os antropólogos) ela era “outra pessoa”: *isso a universidade me proporcionou! Eu tinha a marca da UFRJ*

⁹⁴ Jorge Zahar Edit., Rio de Janeiro, 2000.

que me proporcionava um status imenso, independente do curso. (...) eu acabei me tornando ícone na família entre as pessoas. Vêm até mim prá saber de cursos...prá fazer trabalho... Edson contou que depois que ele e sua irmã conseguiriam ser aprovados para a UERJ e UFRJ, respectivamente, “a família do seu Célio”, seu pai, se tornou um exemplo para outras: porque nós moramos numa vila, tem o BNH, tem uma vila, e minha irmã trabalhava de empregada doméstica. Então, quando a minha irmã passou, o BNH inteiro...as pessoas começam a ver diferenciado. A minha irmã foi a primeira da família...tanto do meu pai quanto da minha mãe. Então, ela chegou, passou e tal, e eu tentando também...“E aí, tá tentando também?”. Pô, quando eu passei, foi uma alegria imensa. Na vila, às vezes eu nem quero falar, eu quero desligar...e as pessoas começam: “E aí, como é que ta a faculdade?”. Eu não quero falar porque parece até que o cara tá querendo se vangloriar...tem pessoas que fazem isso. Márcio também relatou que quando vai para a sua casa, “a última coisa que quer é falar de faculdade”: eu quero mais é saber como eles estão, saber novidades...falar mesmo linguagem coloquial...embora a universidade mude a sua vida. As pessoas te vêem como universitário; como elite pensante...ficam bajulando e eu não gosto.

Na comunidade de origem, a mudança de *status* implica em compromissos. Vejamos um trecho dito por Jocelene, uma das coordenadoras do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Seminário Dez anos do PVNC: *É interessante que a partir também das grandes discussões, dos seminários, dessa formação a partir da ação, foi surgindo também, e talvez se fortificando também, essa idéia de que entrar na universidade não vai garantir somente uma possibilidade de mudança desse aluno, mas também uma mudança da sua comunidade de origem, da sua família, daquelas pessoas pra qual esse jovem passa a ser referência. Uma vez que uma pessoa lá de Caxias, lá de Nilópolis, do Jacarezinho, se insere na Universidade, as outras pessoas começam a ver que esse caminho é um caminho viável sim. Então, ele possibilita mudança porque não só individualmente essa pessoa vai se tornar mais sujeito, esse sujeito que ela já é, mas também porque ela na realidade vai poder ter condições dela mesmo transformar seu espaço.*

(...) O movimento dos pré-vestibulares (...) cresce na horizontal, ou seja, ele pensa em se construir como um meio de cada um de seus alunos, cada um de seus professores, cada uma das pessoas que estejam envolvidas na experiência dos pré-vestibulares, tenha possibilidade de se tornar sujeito a partir dessa ação (...) pra que ele possa realmente ser um agente de transformação social. Haveria uma ordem lógica de “troca”, parecida com a dádiva de Marcel Mauss (2003): dar, receber e retribuir. O trabalho voluntário é aparentemente livre, pois as avaliações dos integrantes do movimento para quem não voltou a ser solidário com a comunidade são as piores possíveis. Disse um professor de Cultura e Cidadania do Pré-Anil, entre outros comentários: os alunos tinham que estar aqui presentes porque a luta não é só minha. Eu sou oriundo do sul do país e só vim a conviver com negro depois que eu tinha 10 anos de idade. E agora eu abraço essa causa como se fosse minha. A “solidariedade” é a moeda de troca entre os integrantes do Movimento, em oposição ao interesse puro. Os indivíduos obrigam-se mutuamente a trocar solidariedade. E é

assim que os jovens tomam consciência de si mesmos e de sua situação face a outrem, e substituem sua estagnação social por perspectivas mais amplas. Vejamos alguns outros registros:

**(...) eu sou fruto dessa grande família que hoje eu sou professor de Cultura e Cidadania, fundador do Pré-Vestibular de Rio das Pedras. E eu vou aproveitar para falar dos bons momentos que a comunidade está vivendo devido a esse fruto que é o PVNC. Esses alunos que saíram do Anil, hoje eles estão trabalhando em vários movimentos dentro da comunidade como alfabetização de adultos (...), pré-técnico (...), sem falar também no fórum permanente de Jacarepaguá (...).*

**Isso aqui era pra estar cheio mesmo (...) porque muitas pessoas são ingratas. Elas recebem, elas querem crescer, mas não querem que os outros cresçam. Então, elas entram no PVNC para se tornar classe média.*

O Sentido da Educação (Superior) e os Planos para o Futuro

Se num primeiro momento, como vimos, a educação superior fez sentido como estratégia e como investimento para se alcançar melhores empregos no futuro, a experiência do PVNC e da universidade transcenderam estes objetivos. Ao realizar um projeto de ascensão social, os entrevistados passaram a lutar, ou ao menos colaborar, com um projeto político mais amplo, visando a melhor integração social de grupos historicamente desfavorecidos. Há a percepção de que direitos básicos são negados e de que a organização popular se faz necessária. Na luta pela democratização da educação, uma cultura de cidadania, solidariedade e de retorno aos contextos de origem se estabeleceu, assim como um novo esquema de interpretar a realidade e perceber as diferenças sociais. A luta política foi capaz de redefinir projetos, o sentido e a necessidade de saber. A educação (superior), sintetizada numa BUSCA OU GANHO DE CONHECIMENTO, passou a ocupar um lugar que não diz respeito estritamente à formação para o trabalho, mas à possibilidade de reapropriação do social, à possibilidade de transformar as relações sociais, ao (re)criar o modo de se viver a vida. Os planos para o futuro, já mais estratégicos e menos imprevisíveis e aleatórios, se concentraram, sobretudo, no nível acadêmico e profissional, apontando para uma concepção de EDUCAÇÃO PERMANENTE, e sem muitas ambições individuais. Disse Fernando: *eu tenho posições muito diferentes das que eu tinha quando eu entrei aqui. Certas coisas se tornam mais claras. A forma de interpretar o mundo melhora. Você tem outras visões e se liberta de alguns preconceitos. Meu horizonte se abriu cada vez mais, meu campo de conhecimento se abriu até dentro do CEASM. Eu utilizo os conhecimentos daqui para o meu trabalho lá. Acho que muita gente opta pelos cursos muito baseado na questão do mercado de trabalho. Isso não foi fundamental pra mim, embora venha da classe baixa. A questão do mercado de trabalho não foi influenciadora na minha escolha do curso. Eu tava mesmo com vontade de adquirir conhecimento. Eu quero terminar a minha graduação. Eu já tenho em mente o que eu quero fazer de mestrado, de doutorado...já tenho algo muito mais traçado. Quero estar compreendendo a questão urbana; quero estar*

entendendo as favelas; quero estar estudando a Maré. Tem muita coisa pra fazer ali, né? Quero estar atuando na área de pesquisa mesmo. Cada vez mais há uma maior procura pelo nível superior, a graduação está cada vez mais sendo popularizada. Eu acho que vou enfrentar muitas dificuldades mesmo. Eu tô fazendo licenciatura agora, abrindo uma opção aí, embora não seja a minha meta ser professor. (...) Eu pretendo ter um filho. Nunca parei pra pensar no que eu quero que ele seja. Quero que meu filho tenha esse espírito militante um pouco meu. Com isso eu já vou me dar um pouco por satisfeito. Quanto à profissão dele, eu não tenho nenhuma (idéia). O mais importante na vida de alguém é ter condições dignas de vida. A pessoa ter direitos a condições básicas: habitação, uma saúde decente, uma educação decente, que possa ter sua família segura...enfim, ter uma vida plena mesmo. Eu não tenho grandes ambições de ascender economicamente. Eu acho que hoje a gente (ele e sua esposa) mora numa casa que conseguiu com um financiamento da Caixa Econômica...então, assim, hoje a minha esposa é professora...economicamente está dando pra segurar um pouco mais enquanto eu ainda tô no processo (estudando)... enfim, eu acho que eu não desejo muito mais além do que isso não.

Márcio contou que ele não tinha muita noção do que era uma faculdade, mas que depois, passou a fazer parte dele e de um sonho: *então, eu decidi optar pela faculdade. Isso foi até uma forma de eu poder ter um pouco mais de acesso à cultura. A universidade te abre várias portas. Aqui é um mundo. Você tem que falar com várias pessoas que te possibilita seguir vários caminhos...não fica limitado a um emprego que não vai te dar futuro. Não pretendo ser rico, não quero ser rico. Na verdade, o meu objetivo na faculdade não é ter muito dinheiro; é apenas ter dignidade pra viver como cidadão e poder contribuir para a sociedade, porque ela está investindo em mim também. Não quero ficar rico, mas o dinheiro também não é ruim. Eu sempre trabalhei e ganhei pouco, e o que paga aqui é razoável, é legal. Não estou visando o dinheiro, mas o meu sonho que é dar aula, e assim, de preferência em colégios públicos, trabalhar com crianças, enfim, contribuir para a sociedade. O meu sonho é esse. Poderiam pagar a minha vaga em Medicina, que falam que é o melhor curso...o que eu quero é Letras. Trabalhando na área de humanas, é uma forma de você ter mais oportunidades de contribuir para a sociedade. O meu sonho é dar aula em um pré-vestibular comunitário. Acho que o nosso país cresce através da educação. Hoje, meu objetivo maior é terminar minha graduação. Futuramente eu pretendo fazer mestrado, se Deus permitir. Se você entra, é difícil parar. Também quero fazer concurso pro estado ou município e dar aula. Eu acho que nada é fácil, quando vem muito fácil as pessoas, no início, não dão muito valor. Mas que venham as lutas. Que as vitórias venham logo atrás. Mas eu acho também que o meu objetivo é estar junto da minha família, de estar contribuindo de todas as formas e estar junto das pessoas que eu gosto. Eu quero casar também e ter filhos. Eu adoro crianças! Quero que meus filhos sejam pessoas dignas, com caráter, pessoas que vão ser universitárias ou não...basicamente é isso: casar, ter filhos, dar aula, estar lecionando em colégio municipal e estadual e estar passando um pouquinho desse conhecimento que nós temos. O mais importante na vida de uma pessoa é o que ela sonha; que ela corra atrás desses objetivos, que ela seja feliz, mas sem passar por cima dos valores do próximo.*

E disse Janaína: *eu tô fazendo Comunicação porque eu sempre tô pensando no futuro das pessoas que estão vindo, os novos eleitores que a gente vê muita criança aí na rua...muitos idosos...gente que passa despercebida...isso tem como reverter...eu choro por dentro. Os livros que meus professores têm passado têm me*

ajudado a acordar um pouco pra vida e largar a minha sensibilidade de lado, porque quando você sabe da verdade que acontece no nosso Brasil, você passa a ter um pouco mais de raiva do mundo, e é isso que tem acontecido comigo. Eu tô esperando uma oportunidade pra que eu possa também ser uma das pessoas a darem aula no pré-vestibular. É impossível reverter o quadro econômico no Brasil hoje. O PVNC vem pra isso...pra que pessoas possam manter vivo o sonho que elas têm de fazer faculdade. (...) Quero ter minhas metas realizadas. Não acredito em sonho. Eu tô acordada e posso realizá-los. Meu sucesso será ter a minha casa, não importa onde seja, ter os meus filhos e poder educá-los da melhor forma...não preciso de muito dinheiro porque tem aquela coisa de que dinheiro não trás felicidade. Se eu tiver o meu trabalho e tiver de onde tirar o meu dinheiro eu vou tá satisfeita da minha vida. Eu quero ser feliz fazendo aquilo que eu gosto e não preciso ter muito dinheiro pra isso.

Mônica quer terminar o mestrado e dar aula de Antropologia da Educação: eu adoraria dar aula prá Pedagogia. Um Diretor que saiba lidar com as diferenças consegue passar isso pros seus professores e os professores conseguem passar pros alunos. Eu ia adorar seguir isso porque depois que eu comecei a fazer essa pesquisa eu fiquei tão sensível a essas perversidades escolares. (...) E casar, daqui, sei lá, uns três, quatro anos, ter filhos, e só. Quando eu tento desanimar meu noivo não deixa. Dos filhos Mônica não espera nada: Não sei. Tá distante ainda. Eu e o meu noivo a gente conversa sobre isso. Acho que prá eles vai ser por osmose. Ele tá fazendo Ciências Contábeis, mas já tá pensando em fazer pós-graduação. A gente não pensa em parar nunca. Então, eu acho que pros nossos filhos vai ser osmose; eles vão crescer vendo os pais estudando. Então, não vai ter alternativa. Se não, vão apanhar (risos). Também no mestrado, o que menos Ana pensa é em trabalho: vou trabalhar no que? Quando eu fui fazer prova pro Mestrado eu fiquei pensando, se eu não passar, vou trabalhar no que? Se eu não passasse tinha o quê? Tinha Licenciatura que é uma coisa horrorosa. Eu detestei essa experiência. Não terminei. Fiz quatro disciplinas. Faltava duas e a prática. É uma coisa horrorosa e eu pensei: “A minha idéia era trabalhar com ONG. Vou trabalhar em alguma ONG”. Não sabia em que, não sabia onde. Concurso público não é a minha também. Não faz parte do meu plano. São muito burocráticos e não tem muito a ver com a nossa área. Eu não sou muito fã. Minha experiência de trabalho é só de pré mesmo, de pré-vestibular. (...) Muitos do povo, das pessoas do movimento negro ascenderam, via universidade, socialmente, economicamente muitos dos que eu conheço...Se eu for pegar a história de vida deles a maioria morava na favela. Tinha a vida muito pior do que a minha. Eles vêm melhorando de pouquinho em pouquinho. Então, a maioria dos meus colegas hoje do pré faz universidade e tão esperando ficar bem financeiramente. (...) Eu acho que o difícil é isso - você trabalhar no que gosta; você conseguir ter esse privilégio. Hoje, a única coisa que eu espero é defender a minha dissertação. A longo prazo eu posso pensar em fazer o doutorado. Depois eu não sei, tá muito longe. Eu não sei se eu vou ser professora universitária. Isso não vem na minha mente. O que vai acontecer depois do doutorado sei lá. Se me falassem assim: “Vou te arrumar um emprego. Você vai ganhar quatro mil reais por mês”, eu acho que eu iria na boa (iria mudar de área de trabalho). Depois do mestrado se eu não passar pro doutorado eu vou tentar mesmo é sair do país, de repente ficar um tempo fora. Eu gostaria de ir na área, mais se não for possível, acho que qualquer experiência vai ser legal. Eu tenho vontade de sair do país, viajar, ir prá fora do Brasil que eu nunca viajei, e tenho vontade de casar também, mas eu não sei se vou poder...Ter filhos eu não sei, mas casar sim. Aliás, eu nunca namorei nessa trajetória toda (risos). Namoro mesmo não, namoro normal não. Pra mim o mais importante na vida de uma mulher é ser bem sucedida profissionalmente.

Rosângela, ao contrário de Mônica e Ana não pretende entrar para a pós-graduação; prefere “ficar no mercado de trabalho”: *Eu quero permanecer no Rio, e pra isso eu tenho que tá trabalhando pra ter condições de me manter aqui. Então, eu pretendo começar a trabalhar agora pra tentar alguma coisa...ter meu apartamento, meu carro...porque eu não pretendo voltar pra Petrópolis. Lá quase não tem campo de trabalho. (...) Dificuldade tem sempre. Eu sempre escutei que na vida nada é fácil. É muito complicado pra quem está fora da cidade...mas eu acredito que com muito esforço e dedicação deva conseguir (...). O importante na vida de uma mulher eu acho que é a realização no trabalho mesmo. A gente sempre tem essa coisa de que as mulheres não são pra trabalho. Pode ser até meio contraditório, mas, enquanto mulher, eu queria ser mãe. Isso é um desejo que eu tenho independente de estar casada ou não.*

Rebeca também tem planos para o futuro mais ligados à sua carreira: *eu quero chegar ao mestrado em Língua Portuguesa e ao curso de Comunicação Social. Eu vou esperar abrir a vaga para reingresso aqui ou pra outra universidade; uma isenção de Vestibular. Um bom emprego, de preferência com carteira assinada...eu tenho sonhado com isso ultimamente, justamente porque é o que ninguém tem mais no mercado de trabalho...á algo raro. Eu quero estabilidade financeira. Rebeca, assim como Rosângela, não pretende casar: eu já tenho namorado, e pretendo continuar namorando os próximos dez anos da minha vida! Porque eu acho que se eu for casar agora, eu não vou ter tempo de me dedicar à minha profissão. Algo que é muito importante também é a minha família que mora em outra cidade. Eu não pretendo voltar pra lá, então eu quero ter tempo ainda pra poder ordenar a minha vida profissional.*

Ao fim da entrevista, João contou que admirava muito seu pai, que conseguiu dar uma boa criação à sua família, de um modo geral: *acho que ele foi um cara que veio lá do interior de Minas e eu fico pensando assim: “Porque a minha geração é covarde?”. Já estou com 29 anos e não tenho nem casa. Ele quando tinha 29 anos já tinha filhos, já estava casado, minha irmã já tinha nascido, e eu fico pensando como ele foi tão guerreiro e eu nem me vejo casado. (...) No período do pré-vestibular eu queria ganhar dinheiro. Hoje em dia que eu não penso mais em ganhar dinheiro, ficar rico...até porque eu sei que não vou conseguir. Mas é tão gostoso essa coisa de você estar estudando, de você estar conhecendo, de você ver um documentário que você entende como aquilo foi produzido, quais são as questões que estão sendo colocadas...se você ler um livro você entende qual o argumento que o autor está utilizando para analisar determinada situação. O conhecimento é muito gostoso. Ele completa muito bem essa coisa de você ganhar dinheiro. Penso em fazer ainda a faculdade de Direito, e assim, alugar um apartamento para mim, sair do alojamento, poder comprar um carro, poder viver, continuar estudando, fazendo pesquisa. Engraçado, mirei meio no que não vi e acertei no que vi.*

Eu não conhecia o que era o curso. Acabou que eu me apaixonei pelo curso. E aí, quando eu converso com pessoas que não fazem isso, fazem Direito até, você vê o quanto essa pessoa é sem nada. Hoje em dia eu acho que sou capaz de qualquer coisa. Essa universidade me deu muitas coisas, muitas coisas que eu nem sonhava em ter...essa coisa de auto-estima, de você se sentir capaz, de não ter limites...acho que a universidade foi um golaço que eu fiz. Mudou minha vida totalmente. Sou uma outra pessoa com certeza. Tô no Mestrado para poder dar aula e continuar, porque a educação é um processo lento e eu tô novo ainda, então tem muito tempo para poder estudar.

Enfim, neste início de século, um ambiente claramente negativo tem sido antecipado para o futuro da educação e das economias nos próximos 15 anos. Um contexto adverso de economia política, caracterizado pela estagnação ou baixo crescimento, exclusão, desigualdades, e escassez de recursos públicos a serem alocados às políticas sociais, inclusive no orçamento da educação, são apontados como os principais entraves a serem superados. Para alguns especialistas, não se antecipa a possibilidade de alterar esse contexto negativo nem seria possível aproveitar algumas das oportunidades que se oferecem para impulsionar a educação. Tampouco compartilham a idéia de que a educação contínua poderia ser um vetor de mudança da atual situação, ao abrir novas oportunidades de aprendizagem para a população e levar a uma redefinição do sistema escolar (Brunner, 2002). A massificação do ensino superior nas duas últimas décadas teria produzido um excesso de profissionais universitários. Com efeito, as portas de acesso ao mercado de trabalho estariam cada vez mais estreitas e a remuneração oferecida não compensaria os anos de investimento na formação.

No entanto, outras pesquisas indicam que é grande o valor atribuído à educação formal e que o nível de aspiração é elevado. Do ponto de vista das pessoas comuns, a educação aparece como um dos bens sociais mais apreciados, senão o meio mais potente para alcançar o bem-estar individual e coletivo. Brunner (2002) observa que os indivíduos manifestam uma crença cada vez mais ampla com respeito ao papel que a educação desempenha, nas atuais condições da sociedade, para prosperar materialmente e ganhar mobilidade social. A última versão do Latinobarômetro (2000) mostra que entre os 17 países da América Latina, cerca de 60% da população estima que “o mais importante na vida, para se ter êxito, é a educação”, contra 19% que escolhe “trabalho duro”, 12% “os vínculos” e 8% “a sorte”.

Governos, grupos dirigentes, meios de comunicação, ONGs e organismos internacionais (como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e o BID), igualmente, extremam-se pelo otimismo. Têm colocado a educação no centro do debate sobre o desenvolvimento nacional como uma resposta às grandes questões do século XXI. Identificam a escolarização com o crescimento econômico e com o aumento da produtividade; com a equidade e a integração cultural; como meio para superar a pauperização dos países em vias de desenvolvimento e até mesmo como solução à progressiva desregulamentação do trabalho em relação ao capital. A educação ainda é vista como ingrediente para (re)estabelecer a coesão social, evitar a anomia juvenil, fazer a prevenção do crime e da dependência de drogas e afirmar os valores da sociedade. Diversos grupos civis, tais como movimentos sociais e segmentos políticos

progressistas e conservadores, se bem que por razões às vezes opostas, declaram que a educação teria um papel relevante na formação de uma nova cidadania; na coesão comunitária; na difusão de valores pró-sociais; na preservação de identidades locais e nacionais; no desenvolvimento de um sentimento de proteção coletiva frente ao mercado, enfim, numa auto-consciência dos direitos humanos e do cuidado com o meio ambiente (Brunner, 2002).

Em resumo, o quadro que se obtém parece essencialmente contraditório. Há ceticismo com relação às mudanças no contexto em que operará a educação no futuro próximo, mas não quanto a algumas dinâmicas de transformação do sistema. Da educação, espera-se um impacto político e social positivo (efeito cidadania e efeito equidade). Esforços têm sido empreendidos em políticas de expansão e continuidade da educação para todos e no aumento da qualidade do ensino. No Brasil, tal como fixa a Constituição, o Estado tem procurado promover políticas, programas e práticas destinadas à correção da distribuição desigual da educação, além de gerar um entorno social relacionado ao papel da escola no desenvolvimento profissional, pessoal e de cidadania dos estudantes (Cardoso, 2004).

Brunner (2002) observa que se sustenta hoje, com frequência, que a globalização acentuou perversamente a função da educação ao preparar as pessoas para o exercício de papéis adultos, particularmente para seu desempenho no mercado de trabalho. Para o autor, fica evidente que a educação enfrenta, neste âmbito, mudança acelerada de contexto, a partir do momento em que certas ocupações exigem um nível de escolaridade cada vez maior, e que contingentes cada vez mais amplos são empregados no setor de serviços (com exigências de habilidades interpessoais). Tais mudanças levariam a um novo estilo de comportamento cotidiano no trabalho. Nos escritórios e também nas fábricas, a possibilidade de integração e centralização de atividades e tarefas em um único empregado seria vastamente desejada. Este precisaria de maior capacidade de abstração, concentração, previsão, exatidão, planejamento e controle; maior velocidade de respostas; conhecimentos diferenciados, incluindo regras de organização, capacidade de percepção, armazenamento e atualização de informações, utilização de símbolos, manejo da língua de forma adequada a diversas situações, capacidade de cooperação, entre outras credenciais. Não apenas se requer mais *competências*, mas, com frequência crescente, originais e diferentes. É dentro desta (re)definição que assistimos, no campo educacional, ao surgimento de noções aparentemente novas – “competências”, “habilidades”, “qualidade total”, “empregabilidade”, entre outras. Ora, se para muitos se minimiza, cada vez mais, a importância assumida pela instituição escolar no quadro de classificação social, e se *competências* - o “saber

fazer”, o “saber comportar-se de acordo com situações diversas”, o “saber mostrar adequadamente a capacidade de acionar conhecimentos e virtudes” – tornaram-se mais importantes que a qualificação formal, não se deve concluir que a certificação através do diploma perdeu seu valor⁹⁵. Ainda hoje é possível mostrar que segmentos mais educados tendem a obter melhores benefícios⁹⁶. Além disso, tal fato não impede, para outros tantos, que a escola cumpra uma função positiva, enquanto instrumento mediador na conquista de novas posições em determinados campos sociais. A Revista *Época* de 7 de dezembro de 2003, mostra que “apesar das dificuldades históricas, dobrou o número de brasileiros negros que ganham mais”.

Assumo que mesmo reprodutora, a escola/universidade também contribui para um determinado nível de (re)classificação social, que seria, talvez, muito mais difícil de se conseguir sem ela. Se educação tende a não ter mais linearidade com emprego e renda, ela é essencial para que o indivíduo encontre nichos nos quais possa “ganhar a vida” - para que entre no mercado formal de trabalho, se refugie no mercado informal, ou combine atividades formais e informais (Paiva, 1998). Conforme a classificação ocupacional de Silva (1979), são seis os grupos ocupacionais sistematizados hierarquicamente: 1) trabalhadores rurais não qualificados; 2) trabalhadores urbanos não qualificados; 3) trabalhadores qualificados e semi-qualificados; 4) trabalhadores não-manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários; 5) profissionais de nível médio e médios proprietários; e 6) profissionais de nível superior e grandes proprietários. Logo, todos os entrevistados apresentaram mobilidade ascendente em relação aos seus pais, chegando ao ensino superior, exercendo atividades não-manuais e que exigem alta qualificação. João, Mônica e Ana, inclusive, atingiram o Mestrado, tendo a possibilidade de desempenhar, em um futuro próximo, atividade exclusivamente intelectual, como é o caso de um emprego como “pesquisador” e/ou como “professor/a universitário”. Fernando, concluindo seu curso de graduação em Ciências Sociais também mostrou desejo em relação ao mestrado. Cabe ressaltar que a pós-graduação em Sociologia e Antropologia foi vislumbrada, entre eles, por ter sido percebida como forma de se manter, nos anos necessários à realização do curso, com as

⁹⁵ À luz dos “Escritos” de Bourdieu, com a inflação dos diplomas de nível superior, “competências” e “qualidades pessoais” não são mais do que estratégias pelas quais indivíduos e famílias, cuja reprodução era assegurada principal e exclusivamente pela escola, têm recorrido para escapar à desclassificação, salvaguardar ou melhorar sua posição no espaço social.

⁹⁶ De acordo com a reportagem do Jornal O Globo de 16/11/03 - “Diploma de doutor não garante vaga. Redução do setor público e pouca pesquisa elevam desemprego entre pós-graduados” - mesmo com as dificuldades que surgem no caminho desses profissionais, o desemprego atinge apenas 3,5% dos trabalhadores com 15 anos de estudo ou mais, contra a média nacional de 9,1% (dados da Pnad de 2002).

bolsas de estudos oferecidas por instituições como o CNPq e a CAPES, e de ampliar o campo de trabalho e o prestígio social. Nas opções existentes no mercado para os cientistas sociais que não exigem esta formação, a remuneração fica muito aquém da desejada, tendo em vista o esforço despendido ao longo de, pelo menos, quatro anos de graduação (Bastos, 2004). Mas é necessário investigar se o estudante, ao completar o Mestrado, terá um retorno profissional e de renda de acordo com seu investimento. Entre os entrevistados de Petrópolis observa-se ainda, um grande potencial com relação ao futuro proporcionado pela mudança de cidade, o que os deixa mais próximos do acesso a melhores empregos. Rosângela, ao concluir a graduação em Serviço Social espera continuar no mercado de trabalho. Rebeca pretende deixar de trabalhar como professora e também aspira o mestrado, ao contrário de Márcio, que tem como sonho ser professor da rede estadual e municipal (além do PVNC). Edson parece ter um campo mais diversificado de trabalho, podendo conciliar vários empregos, mas sua intenção é conquistar uma vaga no setor público. Janaína parece ainda muito indefinida em relação ao que pretende seguir, mas fez comentários acerca de jornalismo cultural e assessoria de imprensa.

Por outro lado, admito, também, que as estratégias utilizadas pelos entrevistados para prolongarem ao máximo o *cursus* escolar constituem o que eu chamo de REESTRATIFICAÇÃO CULTURAL E POLÍICO-LEGAL, onde se fazem presentes mudanças de interpretação, atuação e enfrentamento do mundo contemporâneo. O sentido da universidade, sintetizado em uma busca e em um ganho de “conhecimento” pontua uma outra dimensão da estratificação social – a mudança de *status* promovida por transformações de estilos de vida. O *status* social para Bourdieu (1983) e Turner (1995) implica em práticas que realçam e põem a nu diferenças sociais. Assim sendo, o mundo social é, também um sistema simbólico que se organiza segundo a lógica da “DISTINÇÃO”, caracterizados por estilos de vida diferentes. Na universidade, o conhecimento recebido parece ter levado a um novo modelo de comportamento, de linguagem, de formas de pensamento e de estabelecimento de contatos, o que fica esclarecido com algumas declarações como as de Fernando, de que “tem posições muito diferentes das que tinha quando entrou”, afirmando que “certas coisas se tornam mais claras”; que “a forma de interpretar o mundo melhora”; de que “você tem outras visões”, se “liberta de preconceitos”; e de que “o horizonte se abre”. Também João declarou que “é gosto estar estudando” porque “você vê um documentário e entende o que foi produzido, as questões que estão sendo colocadas”, ou mesmo no caso de um livro, é possível perceber “o argumento que o autor está utilizando para analisar uma situação”. No entanto, alguns informantes ficam preocupados em adotar comportamentos de

“classe média”, como observou Edson, que na vila onde mora, ele “nem quer falar sobre faculdade”, porque pode parecer que ele está querendo se “vangloriar”. E Márcio, também relatou que quando vai para Petrópolis, a “última coisa que quer é falar de faculdade”, pois as pessoas o “vêm como universitário”, “ficam bajulando” e ele não gosta. Mas, é razoável, como o todo exposto neste trabalho, que a “universidade” pode tomar sentido como reestratificação cultural por todo um processo de consolidação de uma identidade social produzida na luta para alterar padrões de estratificação político-legal. Vagas conquistadas no ensino superior parecem ser uma estratégia de associações (ou blocos de *status*) como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, para reivindicar melhor integração social de grupos historicamente desfavorecidos ao serem tratados dissimuladamente como iguais. Disse Fernando, por exemplo, que “o mais importante na vida de alguém é ter condições dignas de vida; ter direitos e condições básicas”, indicando um desejo do Movimento em ter acesso aos direitos de cidadania de forma plena., Márcio, afirmou, do mesmo modo, que seu objetivo na faculdade “não é ter muito dinheiro”, mas “apenas ter dignidade para viver como cidadão e poder contribuir para a sociedade”, porque ela também estaria “investindo” nele. Assim sendo, a possibilidade de mudança do destino de um indivíduo é, também, por obrigação moral, a esperança de transformação do destino social de todo um grupo e vice-versa.

CONCLUSÃO

STATUS, IGUALDADE E MOBILIDADE ENTRE DESFAVORECIDOS

Este trabalho teve como tema central o sucesso escolar (e social) de um grupo de estudantes universitários em meio à adversidade econômica, social e cultural. Pude observar, através de um conjunto de histórias de vida sistematizadas em fragmentos biográficos, que todos eles foram os primeiros membros de suas famílias a chegar ao ensino superior. Na casa dos vinte anos de idade, solteiros (com exceção de Fernando) e negros (com exceção de Rosângela), são residentes de bairros e cidades “distantes” do local onde estudam; têm famílias compostas de 3 a 6 pessoas; e seus pais, com baixa escolaridade, exercem atividades de pouco prestígio, embora a maioria apresente certa estabilidade – a aposentadoria. O único carioca é Fernando, morador do bairro do Irajá no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Ana e Mônica são da Baixada Fluminense. Os outros são da cidade de Petrópolis, na Região Serrana do estado do Rio.

Não havia, no interior de suas famílias, projetos ambiciosos e distantes das condições materiais de existência e nem um desejo de que a prole chegasse à universidade. As famílias revelaram um reduzido envolvimento com a vida escolar dos filhos – um envolvimento elementar – tendo-os acompanhando por pouco tempo. Para os entrevistados, que percorreram toda a educação básica em escolas públicas, com exceção de Mônica que nas séries iniciais do ensino fundamental ganhou uma bolsa de 100% em um colégio particular, tal condição se explica pelo pouco conhecimento dos pais. O pai parece permanecer sempre alheio, e é a mãe a responsável pelo envolvimento e pela educação elementar da prole. Esta revelou, ainda, dificuldades materiais, o que fica bem nítido na preocupação em se estudar próximo à residência para se evitar gastos com transporte e mensalidade.

As práticas, os sentidos e as disposições que tornaram possível a construção de trajetórias improváveis foram progressivamente construídas. Os baixos níveis de aspiração estariam relacionados a um volume pequeno de capital cultural e escolar acumulados, incluindo informações acerca de estrutura e da organização do sistema de ensino. O desconhecimento quanto aos cursos e à dinâmica de funcionamento da educação superior eram intensos. Por outro lado, as famílias davam incentivos aos estudos dos filhos, tentando inculcar-lhes a capacidade de se submeter à “autoridade escolar”. Tal fato pode ser interpretado como uma constante tensão na utilização da escolarização como canal de ascensão/promoção social. Uma moral do bom comportamento, da conformidade às regras, e do esforço pessoal emergiram como traços ou

recursos, muitas vezes não-intencionais, facilitadores de uma boa trajetória no ensino primário e fundamental.

Embora tenham ocorrido algumas reprovações, êxitos relativos aos níveis iniciais de escolarização foram constantes, particularmente, entre as meninas. Elas chegaram a ser as “melhores alunas” de suas turmas nas escolas onde estudaram, estabelecendo o que se pode chamar de “grupo superselecionado”. Há evidências, em diversas pesquisas, de que êxitos escolares parciais, atraem êxitos subseqüentes. Assim, os sujeitos poderiam entrar numa “lógica do sucesso”. E esta, com efeito, se transformaria, do mesmo modo, numa base importante para a continuidade dos estudos e para o investimento familiar no filho que se destacasse no mundo da escola, o que corrobora para variações de percursos e práticas adotadas numa mesma família.

Um outro fator que pode ter contribuído para o sucesso das meninas foi a tolerância, por parte dos pais, em relação à não contribuição delas para a renda familiar, tendo maior possibilidade de permanecer como “estudante em tempo integral”. Tiveram, igualmente, o dia mais organizado em torno de atividades escolares e atividades extraclasse que reforçaram e tornaram suas trajetórias mais suscetíveis ao êxito – práticas mais próximas das classes médias. A condição de “estudante-trabalhador” foi uma escolha e uma luta por independência, por autonomia, no caso de Rosângela e Rebeca. A classificação de “trabalhador-estudante” poderia ser empregada de forma mais comum entre os meninos, diante da frágil condição financeira.

Se o trabalho pode vir a ser positivo para o jovem, onde se amplia o universo de relações sociais, e se mobiliza recursos de socialização que culminam em uma prematura diversificação de papéis e na intensificação dos mecanismos de aquisição de novos (Foracchi, 1977), as potencialidades emancipadoras do trabalho dependeriam, sobretudo, das condições sob as quais se desenvolve e que estariam, por sua vez, diretamente relacionadas com a natureza do trabalho executado e com o significado que este apresenta para o sujeito. Nos casos de Márcio, João e Edson, o trabalho apresentou um sentido negativo, particularmente, para a condição de estudante, pois interferia diretamente no rendimento escolar.

Um outro fator facilitador de uma trajetória de sucesso presente nas histórias de vida foi o que chamei de “envolvimento periférico ao estritamente escolar”. Neste caso, concluí que capital econômico, social, cultural e escolar de menor volume seria, entre as classes populares, inversamente proporcional a outros recursos. Suportes familiares mais concentrados no nível moral e afetivo, e em um esforço grande para apoiar o filho materialmente, incluindo a presença

de parentes e amigos mais íntimos, teria sido um ponto positivo para que o jovem perseverasse em seu caminho, contrariando muitas dificuldades sociais e de interiorização de possibilidades objetivas observadas em casa, e entre parentes, amigos, e vizinhos.

Ao final do ensino médio, o caráter de “aleatoriedade” e “imprevisibilidade” começou a dar lugar a uma “reflexividade” mais forte. A relação das famílias dos entrevistados com a escola não era de concórdia ou aliança “até por falta de conhecimento”, como observou Fernando. As questões ligadas à escolaridade dos filhos não eram discutidas e nem constituíam objeto de atenção dos pais. Toda a escolarização posterior ao ensino obrigatório foi de responsabilidade dos próprios filhos. E assim, dúvidas, perguntas e questões foram colocadas.

Os entrevistados começaram a esboçar uma capacidade de superar a situação material e cultural vivida; de se projetar ao futuro, mesmo que essa superação estivesse numa relação direta com determinações sociais. Os sonhos foram, muitas vezes, abandonados em troca de escolhas viáveis. O movimento regressivo-progressivo, de interpretação do passado em busca de uma nova perspectiva social apontou, fundamentalmente, para dificuldades econômicas; para a desvalorização dos certificados de conclusão de ensino médio; para uma intuição de que o Vestibular era a grande barreira para se alcançar níveis mais elevados de ensino; e para uma fuga dos empregos subalternos.

A universidade foi concebida como o critério diferenciador necessário para que o indivíduo pudesse, ao menos, melhorar sua situação. A desilusão de João, ao afirmar que tinha descoberto que com o nível médio “não ia ter nada”, ilustrou muito bem a situação do nível superior ter sido conjeturado como um investimento cuja rentabilidade se daria na perspectiva de um melhor emprego. Além disso, a existência de um “outro de referência” na vida do jovem, que por já ter alcançado o nível superior ou já participar de um projeto social, permitiu que ele vislumbrasse o mesmo caminho, corroborando as teses de que, para que haja desejo ou aspiração à educação superior, ou no caso, um PROJETO escolar, é necessário que casos concretos sejam observados.

Os projetos individuais dos entrevistados, que já haviam fugido ao domínio familiar, se finalizaram ou concluíram-se no decorrer do encontro entre “pendores individuais” (reflexividade) e um novo espaço de relações pessoais e institucionais - os pré-vestibulares populares, primeiramente, pela impossibilidade de custear um outro curso pago. Mas, através de discussões e debates, particularmente nas aulas de Cultura e Cidadania, foi permitida uma maior compreensão da vida social, e, com efeito, uma maior reflexividade da própria história pessoal,

forjando-se, por vezes, verdadeiros militantes. Foi uma negociação biografia – grupo, que consistiu em projetar os futuros possíveis em continuidade ou ruptura com um passado reconstituído (trajetória), se fazendo reconhecer pelos pares institucionais.

Um investimento educacional reflexivo e de ruptura passou por um processo mais complexo de formação de uma identidade negra, carente, popular e/ou de cidadãos. E o modo de pensar e tornar operacional uma IDENTIDADE BIOGRÁFICA ou IDENTIDADE PARA SI (O que eu sou? O que eu gostaria de ser?), conjuntamente a uma IDENTIFICAÇÃO SOCIAL, deu margem a múltiplos desdobramentos. Este processo de rompimento pôde dar sustentação até a um novo estilo de vida e de perceber o mundo. Mas o que o aluno se tornou dependeu das tarefas pelas quais se envolveu no pré-vestibular – tomando o curso apenas como um “degrau”, ou adotando-o como “bandeira” política. Assim, puderam ser levados de uma identidade participativa de cidadãos a uma identidade e a um projeto de estudantes universitários.

Os cursinhos também funcionaram como uma FAMÍLIA DE SUBSTITUIÇÃO. Na família de substituição se gastou menos com a preparação para o Vestibular e se “herdou” um *ethos* de ascensão pela escola (em contradição ou superação a uma “*baixa auto-estima*” generalizada); um certo capital escolar, onde se tomou conhecimento da estrutura, da organização e do funcionamento do ensino superior; e um certo capital cultural necessário ao domínio da comunicação pedagógica e da sociabilidade com estudantes de outras classes sociais dentro da universidade. Um sentimento de solidariedade contribui, ainda, para a perseverança necessária para a realização do Vestibular quantas vezes foram precisas e para se enfrentar, posteriormente, os problemas e as dificuldades dentro da universidade.

Depois de muito “lutar” os jovens chegaram à universidade mais tarde, apresentando descompasso entre o tempo passado no sistema e o resultado obtido, ou o que se chama de “distorção série-idade”, seja por causa de reprovações na educação básica, seja por conta de duas a três tentativas até, finalmente, “passar” no Vestibular, o que foi apontado como uma “vitória coletiva”. Na maioria dos casos, a vaga foi conquistada no segundo semestre do ano letivo e nas reclassificações promovidas pelos cursos. A aprovação foi um momento vivido com muita emoção e com uma certa descrença por ter havido algumas tentativas frustradas e por terem sido eles os primeiros de toda a família a conquistar uma vaga na universidade.

O relato da condição do amigo de Mônica, onde a família parou de falar com ele quando abandonou o trabalho para estudar Engenharia sugeriu que pode não se viver impunemente o

distanciamento das origens, seja pela sua resultante, a de se transformar em “trânsfuga”, seja pela experiência dolorosa do processo de vivência na universidade. Um outro ponto interessante que apareceu nos relatos foi uma certa desaprovação da família dos petropolitanos, pelos filhos irem para longe da cidade, ou melhor, pelos filhos irem morar na cidade do Rio de Janeiro, classificada como “perigosa” e “violenta”. Já o alojamento da UFRJ foi caracterizado como um lugar de “perdição” para eles, que estando lá, só iriam querer saber de festas.

Embora os estudantes desta pesquisa tenham se isentado da “culpa” por sua escolarização de baixa qualidade, afirmando que as escolas públicas onde estudaram ofereciam um ensino precário, e, embora apresentassem certo nível de consciência de mecanismos ideológicos por trás das orientações de professores e pessoas próximas na vizinhança e no trabalho, a ética do “esforço pessoal” foi evocada como explicação para o êxito no Vestibular e, posteriormente, para a experiência da universidade. O êxito estaria condicionado a uma autodeterminação imbatível; a uma firmeza heróica. O trabalho árduo levaria, de maneira inevitável, ao êxito e ao progresso pessoal. Isto é, cada indivíduo seria responsável pela determinação de seu destino pessoal.

O PVNC atuaria de forma intensa na desconstrução de “certas verdades sociais” (ideologias), ao mesmo tempo em que o êxito, trabalhado na perspectiva da elevação da auto-estima do estudante, estaria estreitamente relacionado à moral da disciplina, do esforço e do mérito. Estaria o PVNC, ele próprio, condicionado pelo modelo liberal dominante? Foi a pergunta que fiz. Neste sentido estratégias e práticas coletivas, ditas originais e transformadoras, resultariam do processo de condicionamento ideológico realizado para a reprodução da estrutura social, onde maiores demandas pelo ensino superior poderiam ser resumidas na fórmula de Silke Weber (1976): “aspirações a uma melhor integração social” (p. 128), ou ao “estilo de vida” dominante. Acredito que o estilo de vida seria ele mesmo, o *status* buscado por estes jovens.

De qualquer forma, o “esforço” tenderia a funcionar como uma “desinteriorização” das possibilidades objetivas; como ponto de partida, encerrando, nos termos de Sposito (1993), uma ILUSÃO FECUNDA. A “ilusão” poderia produzir o projeto, que impele para frente, que leva à luta e que passa a exigir e buscar novas saídas para ser diferente do que se é. Assim, representar-se a si próprio como “desfavorecido”, “carente” ou mesmo “injustiçado” estaria necessariamente associado ao grau de DESEJABILIDADE COLETIVA (Lahire, 2003) de um bem e à crença na legitimidade de uma prática para alcançá-lo – o “esforço pessoal”. Mas o “esforço” parece estar sempre combinado à OPORTUNIDADE. Sem “oportunidade” não se pode fazer nada.

Da experiência da universidade pude observar alguns pontos de tensão, negociação, mediação e crises produzidas. Foram eles: as dificuldades econômicas para se manter estudando, que assinalaram um desejo de suporte ou assistência do poder público; um grande empenho na aquisição e na adaptação ao conteúdo transmitido pelos professores; a sensação de se estar vivendo em dois mundos diferentes; o sentimento de “nós e eles”; as transformações produzidas na sociabilidade entre alunos e professores dentro da universidade; e o *status* alcançado no grupo de origem. Concluí que estes jovens estariam atuando tanto em um processo de “desutilização” do ensino superior público, quanto estariam interferido nos seus contextos de origem, se voluntariando como “multiplicadores”, para modificar atitudes, estratégias, práticas e valores.

As limitações econômicas os levaram, com exceção de Fernando e Ana, a morar no alojamento da UFRJ. Para eles, dificuldades deste nível poderiam ser solucionadas em menor grau pelo sistema de cotas, e com um maior apoio do poder público ao universitário carente, incluindo bolsas de pesquisa na Iniciação Científica e na pós-graduação. No entanto, o isolamento na Ilha do Fundão (uns 12 km até o Centro da Cidade) permitiu/permite que ficassem/fiquem mais concentrados em seus estudos. No caso de Rebeca, que logo começou a trabalhar quando chegou ao Rio, as dificuldades financeiras se tornaram um diferencial em seu currículo em fins da graduação em Letras – a experiência.

Como uma característica freqüentemente presente entre filhos de famílias com baixo volume de capital cultural, um esforço para aquisição e adaptação a um sistema de decodificação adequado ao conteúdo transmitido pelos professores também esteve presente. Para alguns dos entrevistados esta foi uma experiência nova, pois havia rendimento escolar satisfatório em seus percursos no ensino fundamental e médio. Os primeiros períodos dos cursos parecem ter sido cruciais, marcando um tempo que se aprendeu tanto os conteúdos necessários para uma boa continuidade do desempenho acadêmico como também a decodificação de uma série de procedimentos (de professores, colegas, de instituição, do espaço universitário e da cidade) necessários e possibilitadores de uma permanência menos sacrificada na universidade.

Uma outra dimensão da vivência universitária que apareceu de forma mais intensa nos relatos de Fernando, Mônica, Ana e Rebeca foram críticas ferozes ao que perceberam como uma certa “falta de compromisso de professores e técnicos com a educação”, ao contrário do depoimento de Rosângela. Críticas à universidade também se deram em outros pontos. Os entrevistados, todos eles, gostariam que ela fosse “mais popular”, “mais a serviço do povo”,

“mais acessível”. Diante de tantas dificuldades, se passa a imaginar um novo projeto de universidade; de uma instituição “mais voltada para a sociedade”, para as condições de vida dos estudantes mais pobres.

Na universidade os jovens-estudantes tiveram uma sensação de estar vivendo entre dois mundos, em sistemas simbólicos diferentes, em um MULTIPERTENCIMENTO SOCIAL, fenômeno que, sobretudo no mundo contemporâneo, produziria um HOMEM PLURAL (Viana, 2003). Para uns, a sensação de ser um “peixe fora d’água” ou “um estranho no ninho”, fez com que se sentissem impelidos a abandonar a faculdade. Para outros, a evidência de que existiam grupos sociais distintos só fez com que adotassem posturas para se destacar ainda mais do conjunto de alunos, e em desenvolver mecanismos para a garantia da permanência dele próprio e de seus amigos na universidade.

A presença de jovens de baixa renda oriundos dos pré-vestibulares populares estaria provocando uma mudança no interior das universidades, o que nem sempre é visto como positivo pela comunidade acadêmica. Este fato não pôde ser bem observado em minhas entrevistas, pois sendo a maioria dos informantes estudantes do IFCS, e por eles mesmos terem definido este instituto como um espaço singular, a sociabilidade com jovens de outras classes e grupos, depois de um estranhamento num primeiro momento, parece ter sido boa. Mas Dauster (s/d) aponta no artigo “Bolsistas” e “elite” - tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários, que os integrantes das categorias “elites” e “bolsistas” (estes, dos pré-vestibulares populares), tais quais os estabelecidos e os outsiders de Norbert Elias e John Scotson, estariam em relações de interdependência tensa e desigual que tanto separa quanto une. As distinções entre as duas categorias seriam percebidas em função de relações de evitação e exclusão, em processos de estigmatização e rotulação. Nas queixas de integrantes dos setores populares em relação a colegas de outros segmentos economicamente privilegiados, Dauster percebeu que a chegada de seus membros à PUC-Rio é sentida como ameaça ao estilo de vida da universidade e à sua “qualidade”, embora o que se entende por qualidade não esteja definido.

Um outro ponto da experiência da universidade trouxe à baila mudanças de *status* sofridas no grupo familiar e na vizinhança. Estes alunos se tornaram “ícones”, “comunicadores” ou “mediadores” entre dois mundos. Na comunidade de origem, a mudança de *status* implicou/implica compromissos. Haveria uma ordem lógica de “troca”, parecida com a dádiva de Marcel Mauss (2003): dar, receber e retribuir. O trabalho voluntário é aparentemente livre,

pois as avaliações dos integrantes do movimento para quem não volta a ser solidário com a comunidade são as piores possíveis. A “solidariedade” é a moeda de troca entre os integrantes do Movimento PVNC, em oposição ao interesse puro. Os indivíduos obrigam-se mutuamente a trocar solidariedade. E é assim que os jovens tomam consciência de si mesmos e de sua situação face a outrem, e substituem sua estagnação social por perspectivas mais amplas.

Se num primeiro momento, como vimos, a educação superior fez sentido como estratégia e como investimento para se alcançar melhores empregos no futuro, a experiência do PVNC e da universidade transcenderam estes objetivos. Ao realizar um projeto de ascensão social, os entrevistados passaram a lutar, ou ao menos colaborar, com um projeto político mais amplo, visando a melhor integração social de grupos historicamente desfavorecidos. Há a percepção de que direitos básicos são negados e de que a organização popular se faz necessária. Na luta pela democratização da educação, uma cultura de cidadania, solidariedade e de retorno aos contextos de origem se estabeleceu, assim como um novo esquema de interpretar a realidade e perceber as diferenças/desigualdades sociais.

É razoável supor, com o todo exposto neste trabalho, que a “universidade” pode tomar sentido como estratégia coletiva de promoção social por todo um processo de consolidação de uma identidade produzida na luta para alterar padrões de estratificação cultural e político-legal. Vagas conquistadas no ensino superior parecem ser um método de associações (ou blocos de *status*) como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, para reivindicar melhor integração social de grupos historicamente desfavorecidos ao serem tratados dissimuladamente como iguais. Ao enfrentar mecanismos produtores de desigualdades sociais, e com o objetivo de promover mudanças, o igualitarismo se constituiu como o princípio crucial dos projetos de pré-Vestibular. Primordialmente, a mobilização em torno da formação universitária pautando-se pelo “igualitarismo” permitiu reunir justificações ideológicas que o PVNC têm a respeito da redistribuição do poder na sociedade brasileira, inclusive dando legitimidade a diferenças ou desigualdades básicas do sistema, particularmente ao isolarmos a esfera econômica.

Como foi visto, o PVNC surgiu em 1992 aproximando-se muito mais de uma luta contra um sentimento de desigualdade de *status* do que de classe, tendo sido fortemente influenciado por iniciativas dos anos 80, a Cooperativa Steve Biko em Salvador, e o Núcleo de Consciência Negra da USP em São Paulo, e pela ala progressista do clero latino-americano, que estava, neste período de descompressão política, preocupada em promover ações sociais de apoio às minorias.

Deste modo, o Movimento se organizou no estilo “basista”, prezando a auto-sustentação; a organização em coletivos unificados por regiões geográficas; o trabalho através de comissões e coordenações; o assembleísmo ; a ação contínua; a argumentação em torno da noção de direitos; e um processo de luta como movimento educativo.

Mas o Pré-Vestibular para Negros e Carentes não só teria características das associações comunitárias (de base) com forte sustentação da Teologia da Libertação, como também, características bem próximas às associações denominadas por Bryan Turner (1989) de “blocos de *status*”. O *STATUS* pode ser tomado, desta maneira, como o conceito fundamental para análise do Movimento em torno da re-distribuição do poder e da diminuição das desigualdades sociais no Brasil, o que estaria ligado às reivindicações de cidadãos para serem tratados como iguais. Dada a continuidade de desigualdades de fato, setores da população as sentiriam e apelariam para a promoção de seus próprios interesses; procurariam obter uma maior igualdade de oportunidades. Ou, em virtude da continuada experiência de desigualdade em termos de características particulares (idade, sexo, raça, etc.), “blocos” se organizariam para corrigir os padrões de desigualdades existentes.

Com efeito, tal fenômeno traz implicações no sentido da disputa por poder. Esta, ao meu ver, passa a ser, explicitamente, uma disputa simbólica, isto é, uma disputa pela ocupação de uma imagem legítima, na medida em que o *status* está relacionado à distribuição da honra dentro de uma sociedade. Também de uma sociabilidade regida pelo reconhecimento de grupos como sujeitos de interesses, valores e demandas válidas e pertinentes. Em segundo lugar, transfere os conflitos do lugar simbólico da democracia para a justiça (ou de ordem política para o judiciário). E não é qualquer justiça. É uma justiça que põe em ação a lógica diferenciada de “direitos das desigualdades” ou das “discriminações positivas”. Indexados a contextos societários particulares e específicos, os direitos reivindicados individualizam casos e situações não diretamente comensuráveis na ordem de suas necessidades, clivagens internas, relações de poder e injustiças a serem reparadas. São direitos formulados em que a exigência de justiça diz respeito às regras de uma equidade que restabeleça equilíbrios rompidos, compense assimetrias de posições e defina o conjunto de prerrogativas e garantias dos desiguais. O que parece estar em jogo é a possibilidade de uma nova contratualidade que construa uma medida de equidade e as regras da civilidade nas relações sociais (Telles, 1999). Organizado como unidade política, o PVNC parece jogar com a lei, seja apoiando as leis que se destinam a regulamentar o sistema de cotas para negros e estudantes de escolas públicas nas universidades brasileiras, seja na adesão à

“estatização” das vagas das instituições privadas, seja conseguindo isenções das taxas do exame Vestibular para seus alunos, seja fazendo pressão aos órgãos competentes na elaboração de políticas de acesso e permanência de grupos desfavorecidos no ensino superior.

O Estado, de fato, tem procurado aumentar as oportunidades em matéria de educação superior. Se da Colônia aos anos 40, os institutos superiores recebiam um número limitado de jovens que reuniam padrões comuns de formação escolar e pertencimento social, nos anos seguintes, as transformações econômicas, sociais e políticas do pós-guerra promoveram uma intensa demanda por ampliação das oportunidades educativas em todos os níveis e países. Por aqui, se tratou de formar mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento econômico. Mas, para enfrentar a “estabilização” entre oferta e uma maior demanda, foram se criando mecanismos de controle explícitos e implícitos de seleção dos “melhores”, assim como processos de diferenciação interna do sistema a partir da criação de institutos hierarquicamente ordenados, por serem “destinados” a distintas clientelas segundo o poder sócio-econômico e político. Numa terceira fase, os temas da equidade, inclusão e justiça social passam a ser central na agenda das políticas públicas, constituindo cenários desejáveis por organizações como a UNESCO num futuro próximo. Nos últimos 20 anos, por exemplo, as matrículas no ensino médio aumentaram 250%, e as no ensino superior, 238%, tendo sido acompanhada por uma diversificação da clientela.

Não se pode afirmar, contudo, detendo-se às transformações do sistema de ensino e às oportunidades daí surgidas, que mais pessoas desfavorecidas estariam ganhando mobilidade social. Análises mais apuradas e objetivas da relação valor do diploma X empregabilidade se fazem necessárias. Assim, poder-se-ia concluir, que para se chegar, estruturalmente, ao ensino superior, e para se manter dentro da universidade, os filhos das famílias menos privilegiadas dependeriam menos dos recursos herdados de seus pais, e mais do desenvolvimento econômico, das práticas da sociedade civil, da conjuntura política e das políticas públicas. Posso afirmar, por hora, que quanto maior o nível de escolaridade, maior o domínio dos filhos das famílias brancas e mais abastadas da população brasileira no sistema de ensino público. Para negros e pobres que conseguem chegar lá restam os cursos menos valorizados, o que já provoca defasagem, diferença ou desigualdade de competição no sistema de produção e na rentabilidade do investimento em educação em comparação às oportunidades abertas às classes médias e elites (brancas). Educação funciona melhor para os “bem nascidos”. E mesmo que negros e pobres comecem a chegar nos cursos de maior valor social, deve-se admitir que com a banalização da formação

escolar/superior, se dispersaria o poder dos estudos; seu efeito de legitimação das posições sociais ficaria mais debilitado, por já não ser mais um recurso simbólico de força. Um outro efeito da chegada em massa de estudantes de diferentes origens no ensino superior seria a busca por diplomas ainda mais elevados do sistema.

Mas, no caso dos estudantes universitários oriundos dos projetos de pré-Vestibular popular, a luta política foi capaz de redefinir projetos, o sentido e a necessidade da universidade. A educação (superior), sintetizada numa BUSCA OU GANHO DE CONHECIMENTO, passou a ocupar um lugar que não diz respeito estritamente à formação para o trabalho, mas à possibilidade de reapropriação do social, à possibilidade de transformar as relações sociais, ao (re)criar o modo de se viver a vida. Deste modo, mesmo reprodutora a escola/universidade contribuiria para um nível de (re)classificação social, que seria, talvez, muito mais difícil de se conseguir sem ela. Todos os entrevistados apresentaram mobilidade ascendente em relação aos seus pais, chegando ao ensino superior, exercendo atividades não-manuais e que exigem alta qualificação.

João, Mônica e Ana, inclusive, atingiram o Mestrado, tendo a possibilidade de desempenhar, em um futuro próximo, atividade exclusivamente intelectual, como é o caso de um emprego como “pesquisador” e/ou como “professor/a universitário”. Cabe ressaltar que a pós-graduação em Sociologia e Antropologia foi vislumbrada, entre eles, por ter sido percebida como forma de se manter, nos anos necessários à realização do curso, com as bolsas de estudos oferecidas por instituições como o CNPq e a CAPES, e de ampliar o campo de trabalho e o prestígio social. Nas opções existentes no mercado para os cientistas sociais que não exigem esta formação, a remuneração fica muito aquém da desejada. Entre os entrevistados de Petrópolis observa-se ainda, um grande potencial com relação ao futuro proporcionado pela mudança de cidade, o que os deixa mais próximos do acesso a melhores empregos.

Por outro lado, admito, também, que as estratégias utilizadas pelos entrevistados para prolongarem ao máximo o *cursus* escolar constituem o que eu chamo de REESTRATIFICAÇÃO CULTURAL E POLÍTICO-LEGAL, onde se fazem presentes mudanças de interpretação, atuação e enfrentamento do mundo contemporâneo. O sentido da universidade, sintetizado em uma busca e em um ganho de “conhecimento” pontua uma outra dimensão da estratificação social – a mudança de *status* promovida por transformações de estilos de vida. O *status* social para Bourdieu (1983) e Turner (1989) implica em práticas que realçam e põem a nu diferenças sociais. Assim sendo, o mundo social é, também um sistema simbólico que se organiza segundo

a lógica da **DISTINÇÃO**, caracterizado por estilos de vida diferentes. Na universidade, o conhecimento recebido parece ter levado a um novo modelo de se comportar, de falar, de escrever, de pensar, de estabelecer contatos, enfim, a um novo modo de ser, de existir.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A. & SPOSITO, M. JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte: ANPEd, número especial (5), 1997.

ALMEIDA, Ana. Educação e Estratificação Social: a aprendizagem da diferença. In: XIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu.

ALVES, Eduardo. Cotas x Universalização. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 19, dez., 2002.

APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégica hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n.84, 2003.

ARAÚJO, Jocimar Oliveira de. RAÇA, EDUCAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL: O PROGRAMA DE PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

ARCHER, Margaret S. CULTURE AND AGENCY: THE PLACE OF CULTURE IN SOCIAL THEORY. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____. Realismo e o Problema da Agência. Estudos de Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v. 6, n. 2, jul. a dez., 2000.

_____. REALIST SOCIAL THEORY: THE MORPHOGENETIC APPROACH. New York: Cambridge University Press, 1995. 354p.

BACCHETTO, João Galvão. CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES ALTERNATIVOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1991-2000): A LUTA PELA IGUALDADE DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. Dissertação de Mestrado - FE/USP. São Paulo, 2003.

BARBOSA, Lívia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? Revista do Serviço Público, ano 47, v. 120, n. 3. 1996.

BASTOS, Ana Paula Barbosa Leite. HERDEIROS OU SOBREVIVENTES: MOBILIDADE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR NO RIO DE JANEIRO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, 2004.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria Carmo L. & BOGUTCHI, Tânia F. A DEMANDA POR VAGAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DOS VESTIBULARES DA UFMG NA DÉCADA DE 90. Belo Horizonte, s/d.

BRUNNER, José Joaquín. Globalização e o Futuro da Educação: tendências, desafios, estratégias. In: EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: ANÁLISE DE PERSPECTIVAS. UNESCO, 2002.

BECKER, Howard S. Escolas e Sistemas de *Status Social*. In: UMA TEORIA DA AÇÃO COLETIVA. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOUDON, Raymond. As Desigualdades de Oportunidades. Brasília: Ed. UNB, 1981.

BOURDIEU, Pierre (1966). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ (1978). Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ (1974). Futuro de Classe e Causalidade do Provável. In: ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ (1976). Gostos de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. (org.). BOURDIEU. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

_____ & PASSERON, J. C. LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA. Calabria: Editorial Labor, 1969.

_____ (1975). O Diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O PODER SIMBÓLICO. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARDOSO, Liana da Silva. DESIGUALDADE E ESCOLARIDADE: ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Projeto: nº 5480 CEPG/UFRJ. Projeto de Pesquisa – NUPPEC/LPS/IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

_____. FORMULAR E DESENHAR UMA PESQUISA: EXERCÍCIOS E NOTAS. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2000.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia do Desenvolvimento. Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, Ruth & SAMPAIO, Helena. Os Estudantes Universitários e o Trabalho. Revista Brasileira de Ciências Sociais, ano 9, n. 26, out., 1994.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.114, nov., 2001.

CASTRO, Cláudio de Moura & SCHWARTZMAN, Simon. O Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação Superior: Uma Visão Crítica. Série Documentos da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular. Funadesp, 2005.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. METODOLOGIA CIENTÍFICA: PARA USO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CHERKAOUI, Mohamed. "Estratificação". In TRATADO DE SOCIOLOGIA. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1996.

CHIROLEU, Adriana R. Admisión a la Universidad: Navegando en aguas turbulentas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 62, abr., 1998.

COLEMAN, James S. Social Capital in the Creation of Human Capital. In: EDUCATION, CULTURE, ECONOMY AND SOCIETY. New York: Oxford University Press, 1997.

CONNEL, R. W.; ASHENDEN, D. J.; KELLER, S. & DOWSET, G. W. ESTABELECIDO A DIFERENÇA: ESCOLAS, FAMÍLIAS E DIVISÃO SOCIAL. 7ª Ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n.82, abr., 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, set., 2002.

CUSTÓDIO, Jorge. QUERENDO MODIFICAR "DESTINOS" SOCIAIS: EXPERIÊNCIAS E PROJETOS DE TRABALHADORES CARIOCAS E A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA. Dissertação de Mestrado - PPGSA/IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

DAMASCENO, Maria Nobre (1984). O Processo de Seletividade Social e o Vestibular. Educação e Seleção, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 14, jul. a dez., 1986.

DAUSTER, Tania. "Bolsistas" e "elite" - tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários. (s/d)

D'ÁVILA, José Luis Piôto. Trajetória Escolar: investimento familiar e determinação de classe. Educação e Sociedade, Campinas, v.19, n.62, 1998.

DOMINGUES, Petrônio José. Chega de esperar: cotas para negro já. Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 27, ago., 2003.

DOMINGUES, Sérgio. Cotas na universidade: sobre bancos desonestos e negros de "alma branca". Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 23, abr., 2003.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação & Sociedade, Campinas, v.19 n.62, 1998.

DURAND, José Carlos Garcia (org.). EDUCAÇÃO E HEGEMONIA DE CLASSE. AS FUNÇÕES IDEOLÓGICAS DA ESCOLA. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DURHAN, Eunice Ribeiro. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Tempo Social, São Paulo, USP, v. 11, n. 2, p.231-254, out., 1999.

DURKHEIM, E. A Educação como Processo Social. In: FORACCHI, M. & PEREIRA, L. (orgs.) EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ESTEVES, José Carlos Rodrigues. PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES. PROJETO DE EDUCAÇÃO: ALTERNATIVO OU EXCLUDENTE? Monografia (Conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Raça, Etnias e Educação no Brasil) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

FARIA, Vilmar. A conjuntura social brasileira. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 33, jul., 1992.

FILHO, Rápale Rodrigues Vieira. Experiência da UNEB com ações afirmativas. Revista Espaço Acadêmico, ano IV, n. 41, out., 2004.

FORACCHI, Marialice M. O ESTUDANTE E A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FORQUIN, Jean-Claude (org.). SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai & MOROSINI, Marília Costa. Políticas Públicas de Educação Superior: compromissos, cooperação e desafios. (s/d)

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, abr., 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1999). Prefácio. In: AUED, Bernardete Wrublevski (org.). EDUCAÇÃO PARA O (DES)EMPREGO. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ & CIVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, abr., 2003.

GALBRAITH, John Kenneth. A CULTURA DO CONTENTAMENTO. São Paulo: Pioneira, 1992.

GARJADO, Marcela. Reformas Educativas na América Latina. Balanço de uma Década. Documentos PREAL, n. 15, ago., 2000.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública – A desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs.). NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes.

GIDDENS, Anthony. MODERNITY AND SELF IDENTITY: SELF AND SOCIETY IN THE LATE MODERN AGE. Stanford University Press, 1991.

GOHN, Maria da Glória. MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO. Coleção Questões da Nossa Época (5). São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Jerusa Vieira. FAMÍLIA, ESCOLA, TRABALHO: CONSTRUINDO DESIGUALDADES E IDENTIDADES SUBALTERNAS. Tese de Livre Docência – FE, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de Avaliação da Educação Superior: Controle e Massificação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80. set., 2002.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente – a educação básica no Brasil. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n.1. jan. a mar., 2000.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, mar., 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. Cadernos CEDES, Campinas, v.18, n.43, 1997.

HABERMAS, Jürgen. Para a reconstrução do direito: os princípios do Estado de Direito. In: DIREITO E DEMOCRACIA. ENTRE A FACTICIDADE E VALIDADE. Volume 1. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1997.

JENCKS, C. INEQUALITY: A REASSESSMENT OF THE EFFECT OF FAMILY AND SCHOOLING IN AMÉRICA. New York: Basic books, 1972.

JUNIOR, Henrique Cunha. A escravidão é um crime: bases para um discurso sobre competências e cotas. Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 24, mai., 2003.

KAUCHAKJE, Samira. Identidade e Inclusão como Construções Sociais. Tempos Gerais.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.120, nov., 2003.

LAHIRE, Bernard. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n.84, set.de 2003.

_____. SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: AS RAZÕES DO IMPROVÁVEL. São Paulo: Ática, 1997.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. ASPIRAÇÕES À EDUCAÇÃO, À OCUPAÇÃO E AO ÊXITO SOCIAL. (Col. Textos, 7). São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1984.

LESBAUPIN, Ivo (1999). O desmonte de um país. In: O DESMONTE DA NAÇÃO. BALANÇO DO GOVERNO FHC. 4ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

MAGGIE, Yvonne. Os novos bacharéis. Rio de Janeiro, 2000.

_____ e FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. Enfoques On-Line, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2002.

MALINSKI, Tania Alexandra. A face negra do Brasil: do mito ao esboço de uma nova realidade. Revista Espaço Acadêmico, ano IV, n. 41, out., 2004.

MARCHALL, Gordon. Inequality. CONCISE DICTIONARY OF SOCIOLOGY. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MARIZ, Cecília L.; FERNANDES, Silvia R. A. & BATISTA, Roberto. Os Universitários da Favela. In: ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (orgs.). UM SÉCULO DE FAVELA. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, jan. a mar., 2000.

MARTINS, Rubens de Oliveira. Indivíduo e Sociedade no Discurso da Política de Ensino Superior. Sociologias, Porto Alegre, n.6, 2001.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva. SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEC. Reforma da Educação Superior. Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior.

MEDEIROS, Ligia de. A CRIANÇA DA FAVELA E SUA VISÃO DE MUNDO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O REPENSAR DA ESCOLA. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MICELI, Sérgio. A Força do Sentido. In: BOURDIEU, P. A ECONOMIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS. 5ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MISCHE, Ann. De Estudantes a Cidadãos. Redes de Jovens e Participação Política. In: Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. n. especial. ANPEd, 1997.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, jul., 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.117, nov., 2002.

_____ (1999). Propostas de Ações Afirmativas para o Acesso da População Negra ao Ensino Superior no Brasil: experiências e debates. In: Programa A Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA (Orgs.). EDUCAÇÃO, RACISMO E ANTI-RACISMO. Salvador: Novos Toques, n.4. pp. 69-96.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. PRÉ-VESTIBULARES PARA NEGROS E CARENTES. BUSCANDO O “INÉDITO-VIÁVEL”. Monografia (Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Desempenho Escolar) - Instituto de Pesquisa Sócio-Pedagógica, Faculdade de Educação e Humanidades Pedro II. Rio de Janeiro, 1994.

MOTA, Ronaldo. Reformando o Acesso e a Permanência na Universidade. Reforma da Educação Superior. Cadernos do MEC, jun., 2004.

NASCIMENTO, Alexandre do. A universidade estatal é pública? Revista Global, Rio de Janeiro, n. 2, 2004.

_____. Palavras, palavras, palavras. Revista Global, Rio de Janeiro, n. 1, 2003.

_____. Reforma Universitária: dúvidas e questões. Revista Global, Rio de Janeiro, n. 2, 2004.

_____. MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES. Dissertação de Mestrado – FE, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____. Universidade e Cidadania: Os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Revista Lugar Comum, Rio de Janeiro, n.17, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESPAUBIN, Ivo (org.). O DESMONTE DA NAÇÃO. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.78, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento Econômico e Excelência Escolar. Um mito em questão. In: XXVI REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Caxambu.

_____. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.3, 1991.

_____ & CATANI, Afrânio. ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. Petrópolis: Vozes, 1999.

OFFE, Claus. CAPITALISMO DESORGANIZADO. São Paulo: Edit. Brasiliense, 1989.

PACHECO, José Augusto. “Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Européia: um olhar do lado português”. Educação e Sociedade, v. 24, n. 82. Campinas, abr. 2003.

PAIVA, Vanilda. Educação e o Mundo do Trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados. Contemporaneidade e Educação, ano III, n. 4, dez., 1998.

_____. O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, Cidadania e Trabalho. Educação e Sociedade, n. 45. Campinas, ago./ 1993.

_____ & CALHEIROS, Vera. Nova Era Capitalista e Recursos Identitários. Contemporaneidade e Educação, ano VI, n. 9, 2001.

PASTORE, José. DESIGUALDADE E MOBILIDADE SOCIAL NO BRASIL. 1979.

PEDRO SÁINZ, G. & MÁRIO LA FUENTE, R. Crescimento Econômico, Ocupação e Renda na América Latina: uma perspectiva de longo prazo. In: EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: ANÁLISE DE PERSPECTIVAS. UNESCO, 2002.

PERALVA, Angelina. & SPOSITO, Marília. JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE. Revista Brasileira de Educação, número especial (5), ANPEd, 1997.

PORTES, Écio A. O Trabalho Escolar das Famílias Populares. In: FAMÍLIA & ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS MÉDIAS E POPULARES. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. TRAJETÓRIAS ESCOLARES E VIDA ACADÊMICA DO ESTUDANTE POBRE DA UFMG - UM ESTUDO A PARTIR DE CINCO CASOS. Tese de Doutorado – FE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

POTENGY, Gisélia; PAIVA, Vanilda & CASTRO, Elisa Guaraná de. Produzindo Novas Identidades: fragmentação do trabalho e do consumo e novos estilos de vida na sociedade contemporânea. Contemporaneidade e Educação, ano IV, n. 6, 1999.

PRAXEDES, Rosângela Rosa. Classe média negra no Brasil: negros em ascensão social. Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 20, jan., 2003.

_____ & PRAXEDES, Walter. A favor das cotas para negros. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 18, nov., 2002.

PVNC. Carta Aberta ao Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação. São Paulo, 18 de outubro de 2004.

_____. Carta Aberta aos Exmos. Srs. Presidente de República e Ministro de Estado da Educação, e à sociedade brasileira. Rio de Janeiro, 07 de março de 2004.

_____. Carta de Princípios. Rio de Janeiro: Mimeo, 18 de abril de 1999.

_____. Propostas para o Projeto de Reforma Universitária. Rio de Janeiro, 01 de dezembro de 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In SIMSON, Olga de Moraes Von (org.). EXPERIMENTOS COM HISTÓRIAS DE VIDA: ITÁLIA-BRASIL. São Paulo: Vértice, 1988.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. In: Lua Nova – Revista de Cultura Política, nº 25, 1992.

REIMERS, Fernando (org.). UNEQUAL SCHOOLS, UNEQUAL CHANCES: THE CHALLENGES TO EQUAL OPPORTUNITY IN THE AMERICAS. Harvard University Press, 2000.

REGNIER, Karla & PORTO, Claudio. PANORAMA ATUAL, TENDÊNCIAS E CENÁRIOS DO ENSINO SUPERIOR. Relatório de Trabalho, 2003.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice & ZAGO, Nadir. Introdução. *FAMÍLIA & ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS MÉDIAS E POPULARES*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1978). *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1930-1973)*. 23ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSA, Dora Leal. Trabalho Pedagógico e Socialização: considerações sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral. *XXIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2000, Caxambu.

SAMAPAIÓ, H.; LIMONGI, F. & TORRES, H. Equidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro. Relatório INEP/MEC. Brasília: INEP, 2000.

SANFELICE, José Luis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. Resenha do livro de João dos Reis Silva Jr. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, dez., 2003.

SANTOS, Genivalda. Governo Lula, para além do discurso de um Brasil sem racismo. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, n. 23, abr., 2003.

SARTRE, Jean-Paul. *CRÍTICA DE LA RAZÓN DIALÉTICA*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

_____. O método progressivo-regressivo. *OS PENSADORES - SARTRE*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCHWARTZMAN, Simon. A Educação na Transformação da Sociedade Brasileira. Ciclo de Extensão da Escola Superior de Guerra, III/87, 1987.

_____. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. In: DURHAN, Eunice Ribeiro & SAMPAIO, Helena. *O ENSINO SUPERIOR EM TRANSFORMAÇÃO*. São Paulo: NUPES/USP.

_____. Equity, Quality and Relevance in Higher Education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, Rio de Janeiro, vol. 76, n.1, mar., 2004.

_____. The Social Question and Social Policy Alternatives in Brazil. Centre for Brazilian Studies, Oxford University, 2003.

SERPA, L. F. Perret. Aspectos Políticos do Vestibular. *Educação e Seleção*, São Paulo, n.14, jul. a dez., 1986.

SEN, Amartya. *DESIGUALDADE REEXAMINADA*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA E SILVA, Jaílson. “POR QUE UNS E NÃO OUTROS?”: CAMINHADA DE ESTUDANTES DA MARÉ PARA A UNIVERSIDADE. Tese de Doutorado – FE, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. *SOCIOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESAFIOS DE UMA POLICY SCIENCE NO BRASIL (1920-1979)*. Bragança Paulista; Ed. da Universidade São Francisco, 2002.

_____. Sociologia da Educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade. Enfoques on-line, Rio de Janeiro, v.1, n.1. 2002.

SILVA, Nelson do Valle. As Duas Faces da Mobilidade. In: Dados – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, n.21, 1979.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 43, n. 3, 2000.

SINTUFRJ. Universidade para Trabalhadores: Pré-Vestibular SINTUFRJ. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.

SORJ, Bernardo. “Novas tendências do conflito social: entre a juridificação e a judicialização”. In A NOVA SOCIEDADE BRASILEIRA. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, Edson Nóbrega. PROFESSORAS NEGRAS: A TRAMA DAS IDENTIDADES. Projeto de Dissertação de Mestrado. FE/UFRJ. Rio de Janeiro: Mimeo, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. A ILUSÃO FECUNDA. A LUTA POR EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS POPULARES. São Paulo: HUCITEC, 1993.

TAVARES, Júlio César & FREITAS, Ricardo Oliveira. Algumas considerações acerca da importância da ação afirmativa na [e para a] mídia brasileira. Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 31, dez., 2003.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Reformas da Educação Superior no Brasil pós-85: desafios à extensão e à autonomia universitárias. (s/d).

TELLES, Vera da Silva. DIREITOS SOCIAIS. AFINAL DO QUE SE TRATA? Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

THISTED, Sofía. Familias y Escuela en la Trama de la Desigualdad. XXIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu.

THOMPSON, E. P. FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA INGLESA. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TIRAMONTI, Guilhermina. Después de los 90: agenda de cuestiones educativas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.119, 2003.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. A luta conta o racismo no Brasil hoje e o movimento docente. Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 30, nov., 2003.

TURNER, Bryan. EQUALITY. London and New York: Tavistock Publications, 1986.

_____. *STATUS*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

UERJ. Acesso à Universidade por meio de Ações Afirmativas – estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004. Documento de Trabalho – Reitoria, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jun., 2004.

UNESCO. EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: ANÁLISE DE PERSPECTIVAS. UNESCO, 2002.

VALENTE, Ivan. & ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002.

VALLE, Lílian. Perda de Tropeço: a igualdade como ponto de partida. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, abr., 2003.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. Educação & Sociedade, Campinas, v.24, n.83, 2003.

Vários. FRENCH SOCIOLOGY. RUPTURE AND RENEWAL SINCE 1968. New York: Columbia University Press, 1981.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. Educação e Desigualdade Racial. Políticas de Ações Afirmativas. (s/d).

VIANA, Heraldo Marelim. Acesso à universidade – os caminhos da perplexidade. Educação e Seleção, São Paulo, n.14, jul. a dez., 1986.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares – algumas condições de possibilidade. In: FAMÍLIA & ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS MÉDIAS E POPULARES. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

WALTERS, Pámela; JAMES, David & McCammon. Citizenship and Public Schools: accounting for racial inequality in education in the pre- and post-disfranchisement south. American Sociological Review, v. 62, p. 34-52, 1997.

WEBER, Max. Classe, *Status* e Partido. In: VELHO, O; PALMEIRA, M & BERTELLI, A. (orgs.). Estrutura de Classes e Estratificação Social. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

WEBER, Silke. ASPIRAÇÕES À EDUCAÇÃO: O CONDICIONAMENTO DO MODELO DOMINANTE. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. Notas sobre o CNE e a Qualidade do Ensino Superior. Educação e Sociedade, Campinas, v.23 n.80, set., 2002.

WERNECK VIANNA, Luiz. A JURIDICALIZAÇÃO DA POLÍTICA E DAS RELAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL. Editora Renavan: Rio de Janeiro, 2001.

WILLIS, Paul. APRENDENDO A SER TRABALHADOR. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOOD, Ellen Meiksins. DEMOCRACIA CONTRA CAPITALISMO. A RENOVAÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO. São Paulo: Bointempo, 2003.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A TRADIÇÃO MARXISTA (1970-90). Ed. Moraes, 1996.

ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares – As Contradições da Obrigatoriedade Escolar. In: FAMÍLIA & ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS MÉDIAS E POPULARES. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Jornais e Internet

Ali Kamel. Tutelando a Universidade. O Globo, 11/01/05.

Arthur Ituassu. Coisas do Brasil: a universidade da desigualdade. JB, 07/12/04.

Cláudio de Moura Castro; João Batista Araújo e Oliveira & Simon Schwartzman. Ensino Superior: quando a exceção vira regra. O Globo, 16/12/1996, p.7.

Cristóvam Buarque. Mudanças para o século 21. Jornal do Brasil, 06/12/04.

Eliezer Pacheco e Dilvo Ristoff. Empresários e “socialistas” contra a Reforma Universitária? 16/02/05. www.inep.gov.br

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior. *A Incidência de Pré-Vestibulares Populares: o caso do PréUnB*. http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed_podcid_gilson.htm.

Heitor, Scalabrini Costa. A (Contra)Reforma Universitária. Jornal do Comércio, 07/12/04.

José Luís Petruccelli e Moema Teixeira. O que não se diz. O Globo, 06/12/04.

Luiz Garcia. Bolsas Vazias. O Globo, 11/01/05.

Marcelo Trindade Miterhof. Cotas Raciais e Diversificação da Elite. Folha de São Paulo, 19/07/2004.

Mari Tortato. No PR, negro terá 20% das vagas da universidade federal. Folha On Line, 08/05/2004.

Ruben Berta. Medicina diz não às cotas. O Globo, 18/08/2004.

Simon Schwartzman. Para Onde Vai a Universidade?. Preparado para publicação em Isto É. Fevereiro de 1997.

_____ & Elisa Reis. *Pobreza e Exclusão Social: aspectos sócio-políticos*. <http://www.schwartzman.org.br/simon/portuguese.htm>.

Tarso Genro. Orientando o Preconceito. O Globo, 14/01/05.

Yvette Amaral. Educar é a solução. A Tarde, 02/06/2004

*

Acesso à universidade. Folha de São Paulo, 30/05/2004.

A Reforma Universitária. Editorial, O Estado de São Paulo, 11/12/04.

Conheça o Movimento dos Sem Universidade. Tribuna da Imprensa, 14/01/05.

Domínio da Elite – Editorial. O Dia, 06/12/04.

Duas questões quanto à chegada do ProUni. Editorial CM Consultoria, 10/12/04.

Educadores criticam proposta de cotas de 50%. O Globo, 15/05/04.

Governo cria por MP bolsa para baixa renda em universidade privada. Folha On Line, 13/09/2004.

Lula: Estado nunca terá condições de dar estudo público e gratuito para todos. O Globo, 14/01/05.

Lula: ProUni é prova de rapidez e eficiência. O Globo, 27/01/05.

Magno Maranhão: Conclusão da UNESCO sobre a educação brasileira: nem de qualidade e nem para todos. CM News, 13/12/04.

Ministro apresenta anteprojeto da reforma da educação superior. MEC, 06/12/04.

Pobres se concentram em cursos menos concorridos. O Globo, 21/12/03.

Protesto estudantil pára o trânsito. O Globo, 22/05/04.

ProUni: sobram 16 mil bolsas, a maioria da cotas. O Globo, 08/01/05.

Reforma assusta universidade privada. O Estado de São Paulo, 14/01/05.

Reforma defende a autonomia universitária. A Tarde, 06/12/04.

Reforma sob o crivo dos reitores. JB on line, 06/12/04.

Reforma substantiva. Jornal do Brasil, 07/12/04.

ANEXO – GRÁFICOS E TABELAS

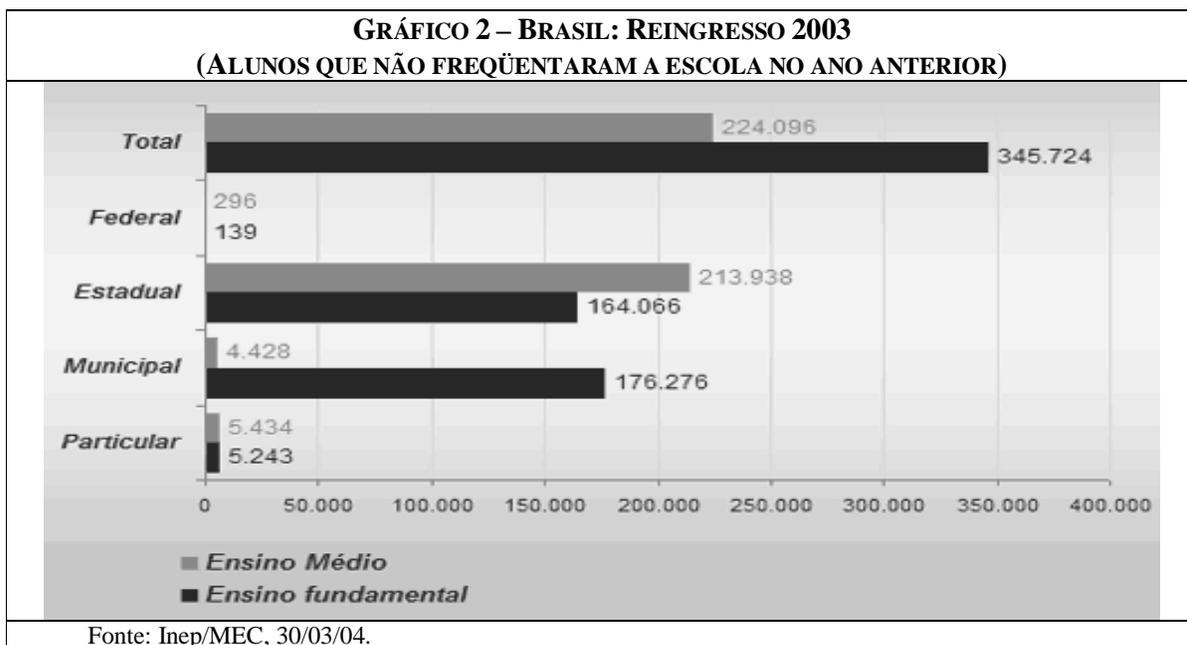
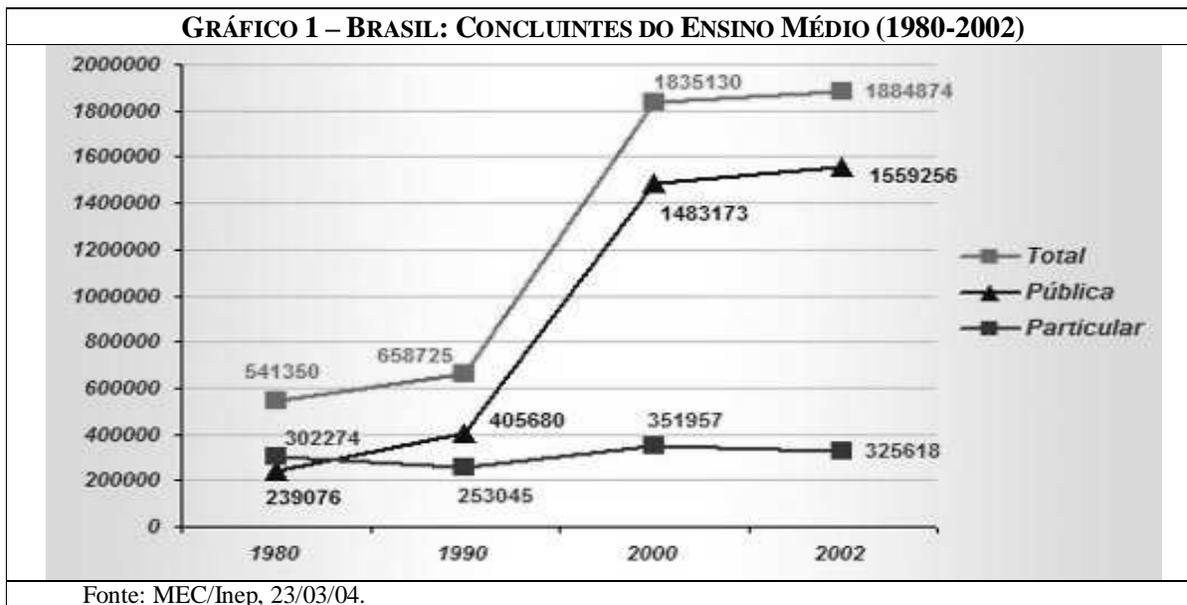
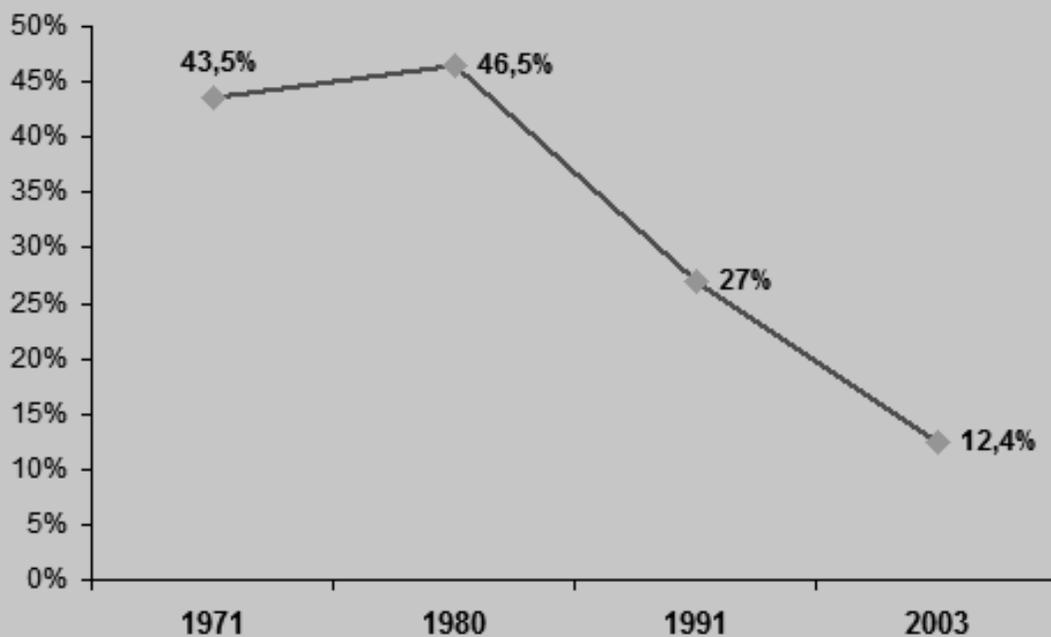
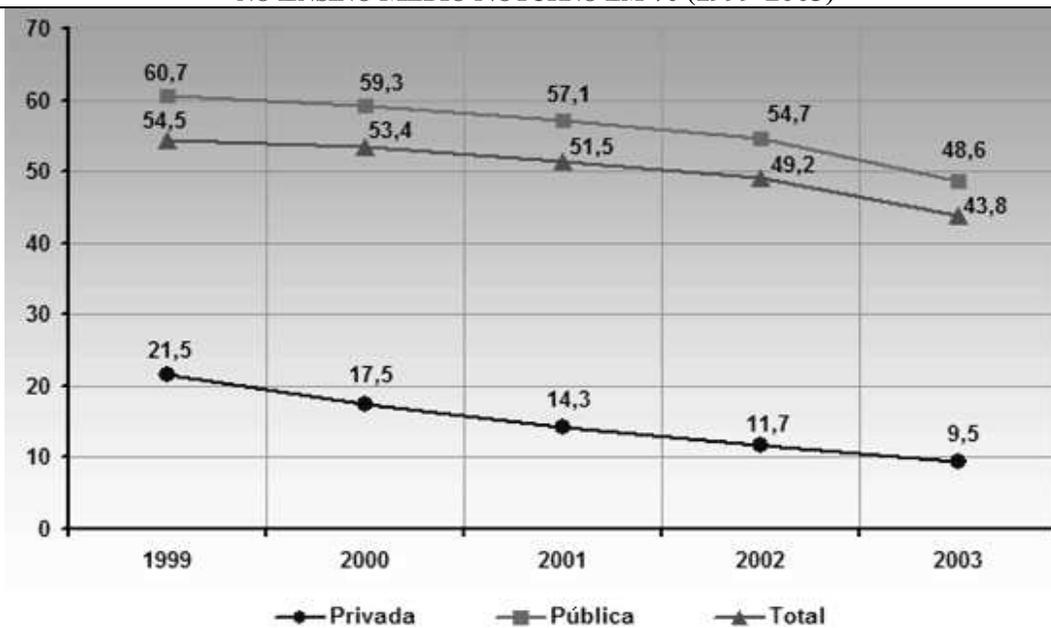


GRÁFICO 3 – BRASIL: PARTICIPAÇÃO DA REDE PRIVADA NA MATRÍCULA DO ENSINO MÉDIO (1971-2003)



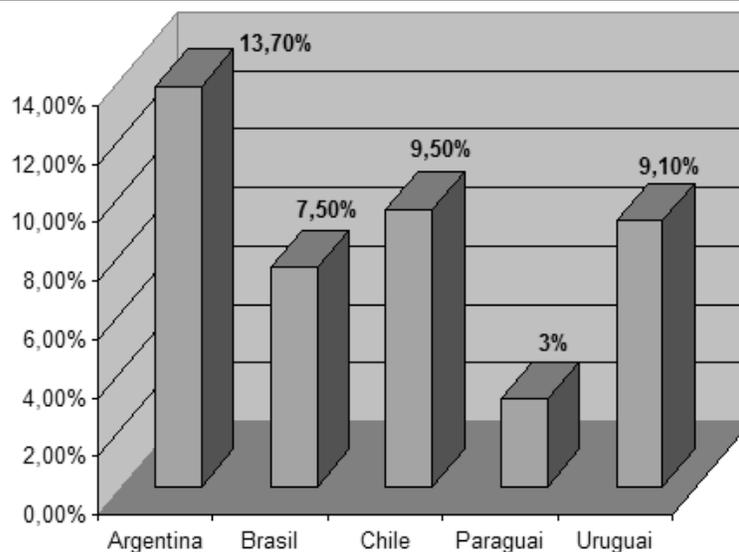
Fonte: Mec/Inep, 20/07/04.

GRÁFICO 4 – BRASIL: REPRESENTATIVIDADE DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO EM % (1999-2003)



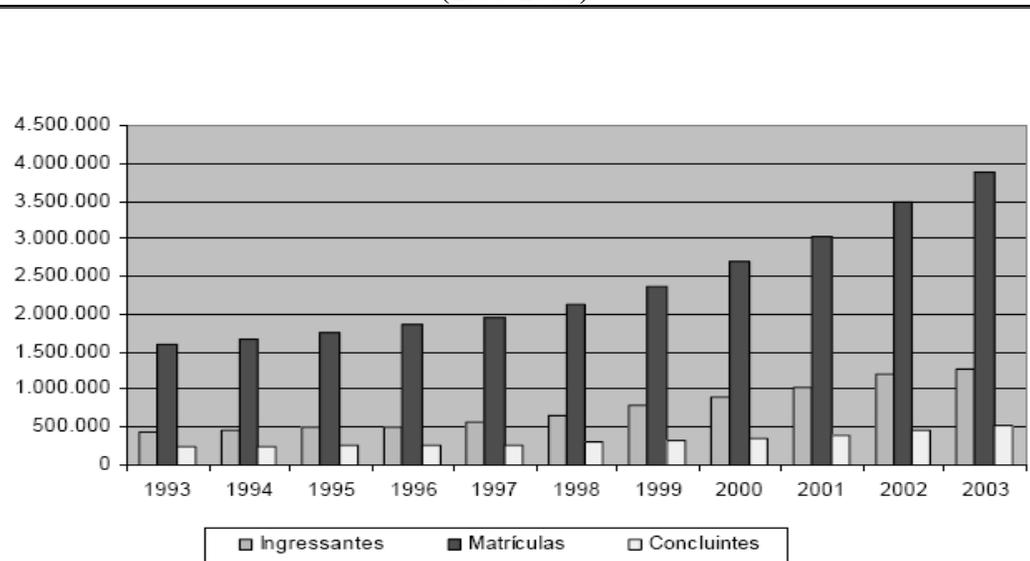
Fonte: Mec/Inep, 25/05/04

**GRÁFICO 5 – AMÉRICA LATINA:
POPULAÇÃO DE 25 A 64 ANOS COM NÍVEL SUPERIOR**

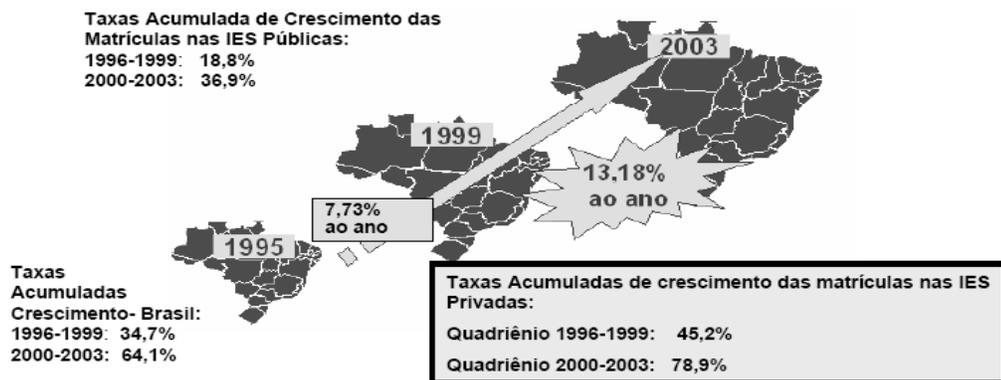


Fonte: MEC/Inep, 06/01/04.

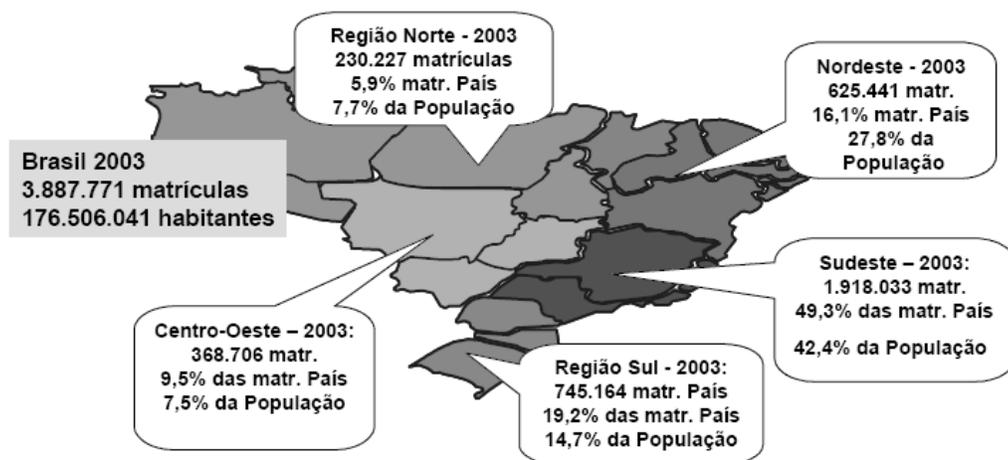
GRÁFICO 6 – BRASIL: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INGRESSANTES, MATRÍCULAS E CONCLUINTES NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (1993-2003)



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior, 2003.

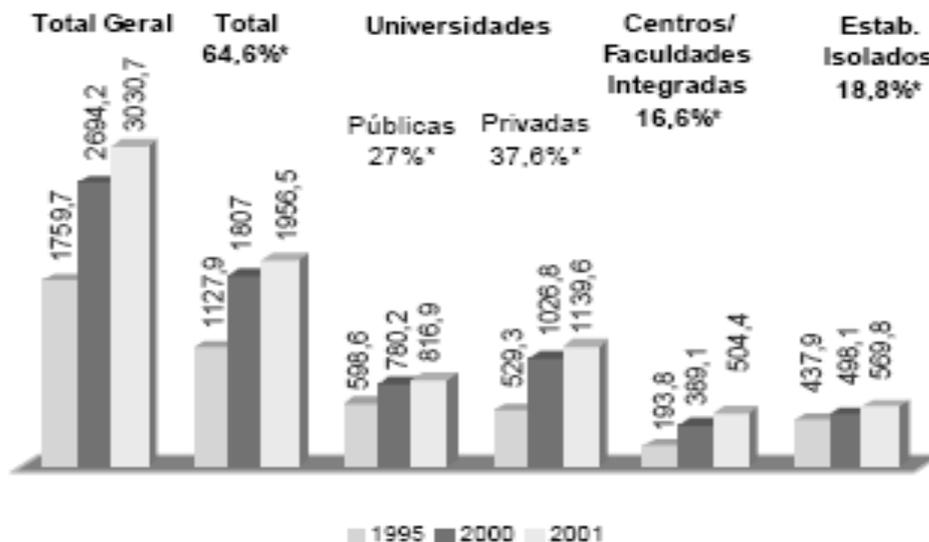
GRÁFICO 7 – BRASIL: CRESCIMENTO ACUMULADO NAS IES PÚBLICAS E PRIVADAS

Fonte: DEAES/INEP/MEC, 2003

GRÁFICO 8 – BRASIL: DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS E POPULAÇÃO NAS REGIÕES

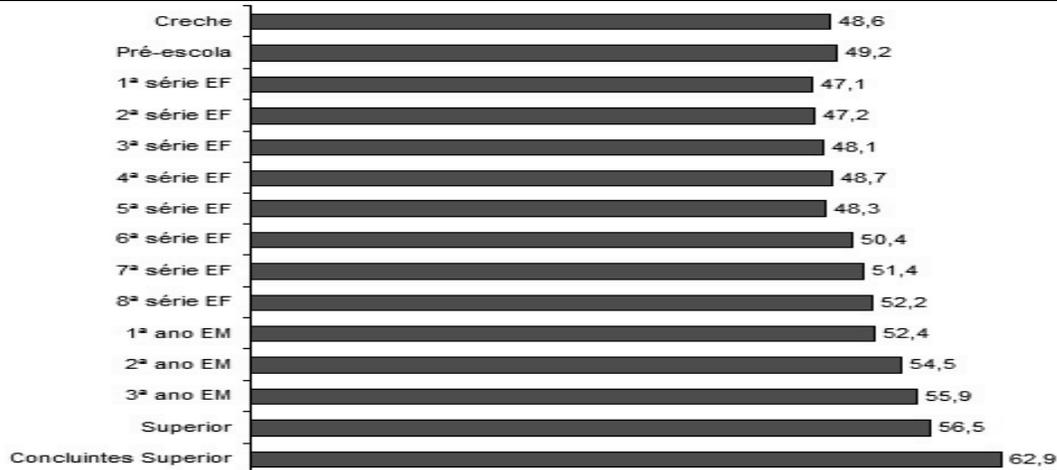
Fonte: DEAES/INEP/MEC, 2003

**GRÁFICO 9 – BRASIL: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS POR TIPO DE INSTITUIÇÃO
(1995/2000/2001 – x1.000)**



Fonte: REGNIER e PORTO, 2003.

GRÁFICO 10 – BRASIL: PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO EM 2003 (%)



Fonte: Mec/Inep, 29/06/04.

TABELA 1 – BRASIL – ENSINO MÉDIO: MATRÍCULA INICIAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (1988 A 2001)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
1988	3.368.150	98.297	2.039.812	145.476	1.084.565
1991	3.770.230	103.092	2.472.757	176.769	1.017.612
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
199	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2000	8.188.887	108.594	6.662.711	264.135	1.153.447
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	257.425	1.220.324
Crescimento	149,3%	-9,93%	241,3%	76,9%	12,5%

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 1998, 199, 2000 e 2001.

TABELA 2 – MUNDO: ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM MILHÕES (1980-1995)

Região	1980	1985	1990	1995
Total Mundial	61.160	60.296	68.685	81.745
Regiões mais Desenvolvidas	23.321	25.053	29.050	34.346
América do Norte	13.517	13.887	15.628	16.438
Ásia e Oceania	2.910	2.929	3.512	5.318
Europa	6.895	8.237	9.910	12.589
Países em Transição	11.317	10.882	10.716	10.790
Regiões menos Desenvolvidas	16.523	24.361	28.899	36.610
África Sub-Sahariana	563	906	1.365	1.926
Estados Árabes	1.487	2.017	2.449	3.143
América Latina e Caribe	4.930	6.364	7.353	8.121
Ásia Oriental e Oceania	5.266	9.120	10.600	14.333
Ásia do Sul	4.063	5.535	6.456	8.004
Países Menos Avançados	664	1.033	1.181	1.712

Fonte: Unesco/CRUB – 1999.

TABELA 3 – BRASIL: NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, CURSOS E MATRÍCULAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (1998 – 2003)

ANO	INSTITUIÇÕES			CURSOS			MATRÍCULAS		
	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494;	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: Inep/MEC, 13/10/04.

TABELA 4 - BRASIL: NÚMERO DE CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO REGULAR, NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS E INGRESSOS POR VESTIBULAR (1994-2001)

Ano	Ensino Médio			Ensino Superior		
	Concluintes	Inscritos no Vestibular	Vagas Oferecidas	Ingressos	Inscritos Vaga	Ingressos Vaga
1994	917.298	2.237.023	575.135	463.240	3,9	0,81
1995	959.545	2.653.853	610.355	463.240	4,3	0,76
1996	1.163.788	2.548.077	634.236	539.975	4,0	0,85
1997	1.330.150	2.711.776	699.198	573.900	3,9	0,82
1998	1.525.943	2.858.016	776.031	651.353	3,7	0,84
1999	1.786.827	3.344.273	894.290	744.024	3,7	0,83
2000	1.836.130	3.826.293	1.100.224	829.706	3,5	0,75
2001	1.855.419	4.009.075	1.265.175	944.157	3,2	0,75
Evolução	102,2%	79,2%	120,0%	103,8%		

Fonte: MEC/INEP

TABELA 5 – BRASIL: EVOLUÇÃO DA OFERTA E DA DEMANDA POR ENSINO SUPERIOR (1980-2001)

Ano	Inscrições no Vestibular			Ingressos (Via Vestibular)			Relação Candidato/Vaga			Relação Ingresso/Vaga (*)		
	Total	Privada	Pública	Total	Privada	Pública	Total	Privada	Pública	Total	Privada	Pública
1980	1.803.587	951.853	851.714	356.887	239.253	117.414	4,46	3,43	6,71	0,88	0,86	0,92
1981	1.735.457	803.371	932.086	357.043	229.780	127.263	4,16	2,89	6,69	0,86	0,83	0,91
1982	1.689.248	753.853	935.396	381.558	231.578	129.980	4,01	2,89	6,63	0,86	0,83	0,92
1985	1.514.341	734.454	779.887	346.380	222.638	123.744	3,52	2,54	5,52	0,80	0,77	0,88
1986	1.737.794	908.572	829.222	378.828	242.202	136.626	3,93	3,11	5,52	0,86	0,83	0,91
1987	2.183.861	1.199.480	994.381	395.418	261.381	134.037	4,90	4,00	6,73	0,88	0,87	0,91
1988	1.921.878	990.742	931.138	395.189	264.014	131.175	4,14	3,16	6,22	0,85	0,84	0,88
1989	1.818.033	808.078	908.955	382.221	257.218	125.003	3,89	2,85	6,12	0,82	0,81	0,84
1990	1.954.498	1.023.937	881.581	407.148	281.009	126.139	3,79	2,97	5,69	0,81	0,81	0,81
1991	1.985.825	970.578	1.015.247	426.558	283.701	142.857	3,84	2,74	6,25	0,83	0,80	0,88
1992	1.836.859	791.998	1.044.881	410.910	261.184	149.726	3,43	2,18	6,11	0,77	0,72	0,88
1993	2.029.523	894.624	1.134.899	439.801	286.112	153.689	3,70	2,37	6,61	0,80	0,76	0,90
1994	2.237.023	944.654	1.292.369	463.240	303.454	159.788	3,90	2,38	7,28	0,81	0,76	0,90
1995	2.653.583	1.254.761	1.399.082	510.377	352.385	158.012	4,35	2,90	7,85	0,84	0,82	0,89
1996	2.548.077	1.163.434	1.384.643	513.842	347.348	166.494	4,02	2,58	7,55	0,81	0,77	0,91
1997	2.711.778	1.285.994	1.425.782	573.900	392.041	181.859	3,88	2,54	7,38	0,82	0,78	0,94
1998	2.653.853	1.254.761	1.399.092	510.377	352.385	158.012	3,42	2,80	6,80	0,66	0,62	0,77
1999	3.344.273	1.538.065	1.806.208	744.024	533.551	210.473	3,74	2,28	8,26	0,83	0,79	0,96
2000	3.826.293	1.685.908	2.140.387	829.706	602.549	227.157	3,48	1,96	8,99	0,75	0,70	0,95
2001	4.009.075	1.868.749	2.140.326	944.157	723.140	221.017	3,17	1,81	9,29	0,75	0,70	0,96
90/01(%)	110,3951	82,50625	142,79	131,8953	157,337	75,22	75,22					

Fonte: Ensino Superior - Evolução 1980 - 1998 (MEC/INEP/SEEC) e Sinopses Estatísticas dos Censos do Ensino Superior 1999; 2000 e 2001 (MEC/INEP).

(*) Cabe notar que, embora a relação ingresso/vaga esteja caindo para os alunos inscritos no Vestibular, com a implantação de outras formas de ingresso tem-se que, no período de 1998 a 2001, a taxa ingressos/vaga permaneceu em torno de 0,88 se consideramos todas as formas de ingresso no Ensino Superior, que é composta de ingresso por Vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada no Ensino Médio, Vestibular + ENEM. Outros tipos de Seleção, Mudanças de Curso dentro da IES, Transferência (vindo de outras IES, excluído ex-offício), Transferência ex-offício, Acordos internacionais, Admissão de diplomatas em curso superior. Reabertura de matrícula. Outros tipos de ingressos.

TABELA 6 – BRASIL: DOMICÍLIOS PARTICULARES E VALOR DO RENDIMENTO MÉDIO MENSAL DOMICILIAR POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E CLASSES DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR

Total	49.195.925
Até 1 salário mínimo	6.354.211
Mais de 1 a 2 salários mínimos	9.740.184
Mais de 2 a 3 salários mínimos	7.944.033
Mais de 3 a 5 salários mínimos	9.552.862
Mais de 5 a 10 salários mínimos	8.003.706
Mais de 10 a 20 salários mínimos	3.923.373
Mais de 20 salários mínimos	1.929.837
Sem rendimento	716.095
Sem declaração	1.031.624

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2003.

TABELA 7 – BRASIL: PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR COR/RAÇA (2000-2004)

	2000	2001	2002	2003
Branco	80,5%	83,7%	76,2%	72,9%
Negro/Preto	2,2%	1,8%	3,1%	3,6%
Pardo ou Mulato	13,6%	11,4%	18%	20,5%
Amarelo (oriental)	2,6%	2,1%	2,2%	2%
Indígena	1,1%	0,9%	0,5%	1%

Fonte: Inep, 15/03/05.

**TABELA 8 – BRASIL: PERCENTUAL DE GRADUANDOS PRESENTES AO ENC (1999, 2000, 2001, 2002, 2003),
POR ÁREAS DE GRADUAÇÃO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA**

Área	Até 24					25 a 29					30 a 34					35 anos				
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003
Administração	47,5	53,8	58,6	49,9	48,3	30,9	26,4	25,7	25,1	25,3	11,3	10,2	10,8	11,1	11,7	5,1	9,6	11,9	13,9	14,7
Comunicação Social	63,0	69,1	69,0	71,4	70,6	24,9	19,8	18,8	17,3	17,5	6,9	5,9	6,2	5,5	5,8	16,7	5,3	8,0	5,8	6,2
Direito	49,9	50,8	53,2	60,4	51,0	22,3	22,1	21,6	16,2	21,3	11,0	10,3	9,4	8,5	9,8	10,5	16,8	15,8	14,8	17,9
Economia	34,6	42,2	42,6	43,8	44,1	40,4	35,2	34,1	31,0	31,7	14,8	12,3	11,9	13,0	12,2	5,1	10,3	11,4	12,1	12,1
Engenharia Civil	49,3	57,8	59,6	58,0	57,0	38,3	32,0	30,0	30,9	31,1	7,2	6,0	6,1	6,1	6,6	4,3	4,1	4,3	5,0	5,4
Engenharia Elétrica	47,5	57,0	59,8	60,2	60,5	40,2	32,7	30,7	30,1	29,1	8,0	6,7	6,1	5,8	6,6	4,0	3,6	3,4	3,9	3,8
Engenharia Mecânica	43,1	53,5	56,3	54,2	54,0	42,9	36,2	33,9	34,1	33,2	10,1	7,4	5,9	7,7	7,9	1,7	2,8	3,9	4,1	4,8
Engenharia Química	54,6	65,7	66,8	62,6	63,3	39,0	28,3	28,7	31,0	29,6	4,7	4,2	2,7	4,0	5,0	19,8	1,8	1,8	2,3	2,1
Letras	38,6	38,2	36,3	41,3	35,0	26,5	25,6	24,2	21,4	23,9	15,1	15,8	16,1	15,4	15,6	19,6	20,4	23,4	21,9	25,4
Matemática	38,1	39,9	38,0	38,1	38,0	28,6	28,3	25,0	25,1	23,0	15,6	15,3	15,7	15,7	15,1	1,3	18,6	20,6	21,1	23,8
Medicina	63,7	59,8	59,9	78,2	56,8	32,3	35,3	36,3	18,6	39,0	2,6	3,3	2,7	2,1	3,0	1,5	1,6	1,2	1,1	1,2
Medicina Veterinária	68,7	85,3	68,1	77,9	66,1	26,3	28,4	28,7	17,2	27,5	3,5	4,2	3,4	3,1	3,8	1,0	2,1	1,7	1,8	2,6
Odontologia	81,8	81,4	62,2	88,5	79,7	15,5	15,5	14,7	8,6	16,5	1,8	1,8	1,9	1,7	2,2		1,2	1,2	1,3	1,7
Agronomia		56,3	57,8	73,9	63,1		34,7	33,8	20,0	29,3		6,1	5,3	3,6	4,6		2,8	3,1	2,5	3,0
Biologia		52,1	53,5	61,0	57,6		25,0	22,9	17,7	21,8		10,7	10,4	9,2	8,9		12,2	13,2	12,2	11,7
Física		42,2	45,6	56,8	49,9		32,9	28,7	23,1	27,7		13,9	13,8	11,2	11,6		11,0	11,8	8,9	10,8
Psicologia		49,3	52,6	62,6	55,9		27,7	25,3	17,4	23,2		8,8	8,0	6,5	7,1		14,2	14,2	13,2	13,7
Química		42,8	45,8	50,5	50,9		35,7	29,0	28,9	29,7		11,6	13,0	11,6	10,6		9,9	12,2	9,0	8,9
Farmácia			73,7	81,3	72,6			19,6	12,1	18,7			3,9	3,4	4,3			2,8	3,3	4,4
Pedagogia			28,0	22,8	22,8			22,0	20,3	20,2			18,0	18,3	11,7			32,0	38,6	39,2
Arquitetura e Urbanismo				62,5	64,4				27,9	26,3				5,3	4,2				4,3	5,1
Ciências Contábeis				40,1	39,0				30,5	29,5				13,7	14,4				15,6	17,1
Enfermagem				64,9	54,8				17,7	24,2				8,3	9,9				9,1	11,2
História				36,1	31,1				22,3	24,4				15,5	15,4				26,1	29,1
Fonoaudiologia					72,7					16,6					4,5					6,2
Geografia					28,3					25,6					16,2					29,8
TOTAL	49,1	52,0	48,6	49,7	45,3	28,4	26,3	24,3	21,4	23,9	10,6	10,0	11,1	11,3	11,7	11,8	11,8	16,0	17,6	19,1

Fonte: MEC/INEP/DAES

TABELA 9 – BRASIL: CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS DOS CURSOS OFERECIDOS PELAS IES, POR ÁREA DE GRADUAÇÃO, SEGUNDO A COR, ESTADO CIVIL, O NÚMERO DE FILHOS, NÚMERO DE IRMÃOS E A CONDIÇÃO DE RESIDÊNCIA (2003 – RESPOSTAS COM MAIORES PORCENTUAIS)

Área	Cor	Estado Civil	Número de filhos	Números de irmãos			Com quem residiu			Número de Famílias residindo com o graduando	
				Um	Dois	Quatro ou mais	Com os pais/ outros parentes	Com esposo(a) /filhos	Com amigos	Um ou dois	Três ou quatro
	Branco(a)	Solteiro(a)	Nenhum								
Administração	78,3	68,4	74,8	27,9	32,7	19,3	69,0	22,6	3,3	34,2	46,5
Agronomia	75,8	85,5	84,7	25,1	38,8	14,4	40,8	5,6	36,4	24,3	35,1
Arquitetura e urbanismo	83,9	86,9	89,7	34,1	39,1	8,6	75,7	6,5	10,1	31,5	46,5
Ciências Biológicas	69,0	71,6	75,0	27,4	30,4	21,8	66,5	18,5	8,0	30,4	45,2
Ciências Contábeis	71,9	61,7	70,4	22,4	30,4	26,8	64,8	27,0	3,2	35,5	43,2
Comunicação Social	78,2	86,8	89,2	35,0	33,2	11,2	78,5	7,7	7,8	34,2	45,3
Direito	79,9	69,2	73,6	29,0	32,9	17,0	65,9	21,1	5,1	35,0	44,7
Economia	72,9	71,6	77,9	25,6	32,4	20,6	70,6	17,7	5,6	33,9	43,8
Enfermagem	67,6	72,2	75,4	26,5	31,2	20,8	58,8	17,0	14,4	30,3	40,7
Engenharia Civil	77,6	84,5	87,4	28,4	40,1	11,3	72,9	8,4	12,1	28,7	46,2
Engenharia Elétrica	77,4	86,0	89,1	35,1	37,5	9,0	68,8	84,4	15,6	29,2	45,8
Engenharia Mecânica	80,6	82,8	86,7	34,5	37,1	10,3	66,3	9,6	16,6	28,6	44,5
Engenharia Química	77,8	89,8	91,4	33,4	38,3	9,6	64,7	5,2	20,8	27,0	44,0
Farmácia	79,8	83,3	85,8	33,0	36,9	10,8	58,3	9,1	24,2	29,5	41,5
Física	64,4	69,4	76,6	25,6	31,1	22,1	59,9	16,6	10,6	29,0	39,8
Fonoaudiologia	74,5	81,0	83,7	32,6	36,9	11,4	68,8	11,9	13,0	28,7	47,6
Geografia	56,4	51,7	55,5	16,4	22,8	40,1	51,8	35,2	5,8	32,9	41,4
História	55,5	53,1	55,8	18,0	22,7	38,1	52,2	34,4	5,4	31,2	42,4
Letras	61,9	52,9	57,8	19,6	23,5	35,9	54,3	35,7	4,4	33,4	43,4
Matemática	61,8	54,2	57,9	19,6	24,5	36,1	54,3	34,9	4,9	30,5	45,3
Medicina	78,0	90,1	92,6	32,7	40,8	7,4	57,1	2,9	26,4	28,2	37,3
Medicina Veterinária	81,2	88,7	89,4	34,1	38,0	8,4	57,4	4,9	24,8	28,2	41,5
Adontologia	81,2	90,1	91,6	34,0	39,4	7,9	59,5	3,9	24,9	27,3	46,0
Pedagogia	64,9	38,6	42,6	16,8	21,9	41,5	40,6	52,2	2,6	33,3	46,2
Psicologia	79,5	73,9	78,7	29,9	34,7	14,8	66,9	16,5	8,9	33,7	43,3
Química	70,8	73,7	79,2	26,9	32,4	21,3	63,7	16,4	11,3	30,6	41,8
TOTAL	72,3	68,4	72,2	26,5	31,0	21,9	60,3	21,6	9,7	32,3	43,2

Fonte: MEC/INEP/DAES

TABELA 10 – BRASIL: CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS DOS CURSOS OFERECIDOS PELAS IES, POR ÁREA DE GRADUAÇÃO, SEGUNDO A RENDA FAMILIAR MENSAL, A JORNADA DE TRABALHO E O CUSTEIO DOS ESTUDOS (2003 – RESPOSTAS COM MAIORES PORCENTUAIS)

Área	Rendimento Familiar Mensal				Jornada de Trabalho		Bolsa de Estudo
	Até R\$720,00	De R\$ 721,00 a R\$2.400,00	De R\$ 2.401,00 a R\$4.800,00	Mais de R\$7.200,00	Não exerceu atividade remunerada	40 horas semanais ou mais	Nenhuma
Administração	7,5	44,1	27,7	8,8	14,2	60,8	70,4
Agronomia	16,8	41,3	21,2	7,8	61,7	2,2	68,9
Arquitetura e Urbanismo	5,0	30,2	29,2	15,4	42,7	10,2	74,2
Ciências Biológicas	23,9	50,3	16,8	2,3	36,0	24,6	66,2
Ciências Contábeis	12,2	54,4	22,9	3,5	11,9	68,0	69,2
Comunicação social	8,0	38,1	28,5	10,5	29,9	24,8	69,9
Direito	6,7	36,7	27,7	12,4	32,6	34,9	72,2
Economia	10,0	43,3	25,7	9,4	20,6	50,1	75,9
Enfermagem	16,1	56,2	19,1	2,0	51,2	14,3	85,2
Engenharia Civil	7,9	36,9	27,7	12,4	40,3	19,4	76,2
Engenharia Elétrica	5,9	38,5	31,5	9,3	36,3	31,1	71,6
Engenharia Mecânica	6,6	35,2	33,0	9,3	34,8	33,1	74,0
Engenharia Química	10,3	40,1	28,5	8,6	41,4	20,6	72,8
Farmácia	8,3	43,6	29,4	5,6	62,1	11,1	70,6
Física	26,6	48,7	16,5	2,2	24,3	22,5	70,3
Fonoaudiologia	7,8	42,6	28,3	7,5	71,4	4,4	66,4
Geografia	37,4	48,4	10,3	1,1	23,1	32,9	71,6
História	37,9	46,0	10,6	1,4	22,3	33,1	68,7
Letras	32,2	50,7	11,6	1,1	20,1	31,8	68,8
Matemática	33,1	53,0	10,6	0,7	19,6	35,5	67,9
Medicina	5,1	22,4	26,5	24,3	72,3	0,7	78,6
Medicina Veterinária	7,9	34,0	29,1	10,8	69,2	1,1	71,0
Odontologia	3,6	25,5	33,6	16,0	79,8	1,8	72,0
Pedagogia	31,3	52,3	11,9	1,0	16,1	36,7	61,2
Psicologia	8,2	39,8	27,7	9,6	43,9	17,2	64,7
Química	22,5	54,5	17,2	1,8	27,8	32,4	67,8
Total	16,8	41,8	21,8	7,9	38,1	25,4	70,2

Fonte: MEC/INEP/DAES

TABELA 11 – BRASIL: CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS DOS CURSOS OFERECIDOS PELAS IES, POR ÁREA DE GRADUAÇÃO, SEGUNDO O GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS (2003 - RESPOSTAS COM MAIORES PERCENTUAIS)

Área	Escolaridade do pai			Escolaridade da mãe		
	Ensino Fundamental até a 4ª	Ensino Fundamental entre a 4ª e a 8ª	Superior	Ensino Fundamental até a 4ª	Ensino Fundamental entre a 4ª e a 8ª	Superior
Administração	29,0	25,8	22,9	27,2	28,6	20,6
Agronomia	20,6	28,6	32,1	15,6	35,7	31,2
Arquitetura e Urbanismo	8,6	25,4	55,3	7,8	31,8	48,9
Ciências Biológicas	29,3	24,9	21,1	25,9	28,8	21,6
Ciências Contábeis	37,9	22,6	14,4	35,2	25,4	12,4
Comunicação social	14,2	27,0	44,1	12,3	31,7	40,5
Direito	20,8	23,9	37,9	19,1	29,6	32,3
Economia	26,2	26,6	26,3	24,1	31,1	22,5
Enfermagem	28,6	28,9	18,1	24,1	31,4	19,6
Engenharia Civil	13,8	28,0	45,0	12,5	34,6	37,7
Engenharia Elétrica	13,6	28,7	43,5	13,8	32,8	37,2
Engenharia Mecânica	17,2	28,1	39,1	16,0	33,2	33,2
Engenharia Química	15,0	29,7	39,6	14,2	33,8	35,0
Farmácia	17,6	30,6	33,8	14,2	34,8	34,0
Física	28,0	27,8	19,3	26,6	28,3	19,0
Fonoaudiologia	13,4	32,2	39,5	10,2	39,0	36,8
Geografia	44,7	15,1	8,5	41,6	18,2	9,1
História	43,7	16,5	9,5	39,7	20,1	10,2
Letras	44,3	16,5	8,7	40,2	19,6	10,3
Matemática	44,3	16,5	7,3	40,4	18,8	9,5
Medicina	6,3	19,6	66,3	4,9	29,3	58,2
Medicina Veterinária	10,5	26,5	51,1	8,5	34,3	44,5
Odontologia	9,3	25,5	54,7	7,2	33,9	48,4
Pedagogia	50,1	13,7	6,8	47,4	15,8	7,1
Psicologia	20,2	25,8	37,8	18,4	30,8	33,3
Química	33,0	26,3	15,3	29,1	28,5	16,6
Total	27,0	22,6	29,2	24,2	27,5	26,7

Fonte: MEC/INEP/DAES

TABELA 12 – BRASIL: CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS DOS CURSOS OFERECIDOS PELAS IES, POR ÁREA DE GRADUAÇÃO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA E O TIPO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO (2003 – RESPOSTAS COM MAIORES PERCENTUAIS)

Área	Em que tipo de escola cursou o ensino médio		Que tipo de Ensino Médio concluiu		
	Pública	Privada	Educação Geral no ensino regular	Técnico no ensino regular	Magistério no ensino regular
Administração	44,1	36,3	58,7	29,6	4,2
Agronomia	35,9	39,2	73,0	19,4	1,8
Arquitetura e Urbanismo	19,2	64,4	80,1	14,5	1,8
Ciências Biológicas	48,3	34,8	59,7	16,9	17,1
Ciências Contábeis	55,2	26,3	46,1	43,5	4,1
Comunicação Social	27,5	55,7	75,9	14,6	3,4
Direito	32,5	45,6	69,1	18,2	5,1
Econômia	41,9	40,3	64,0	26,8	3,5
Enfermagem	43,9	34,4	67,0	17,3	6,7
Engenharia Civil	32,4	52,2	71,3	25,0	1,2
Engenharia Elétrica	37,7	47,3	54,6	42,8	0,5
Engenharia Mecânica	38,8	46,6	62,6	35,2	0,4
Engenharia Química	31,6	52,3	72,3	25,6	0,8
Farmácia	27,9	49,0	79,6	13,2	3,0
Física	57,4	27,9	60,7	30,0	4,6
Fonoaudiologia	20,7	58,3	78,4	9,0	8,2
Geografia	63,6	18,7	36,2	19,4	35,8
História	61,1	20,4	36,1	17,2	37,9
Letras	65,0	18,8	34,5	15,6	42,7
Matemática	69,3	17,1	39,0	22,9	32,4
Medicina	9,9	73,8	92,4	4,7	1,0
Medicina Veterinária	21,8	56,9	82,2	12,3	1,7
Odontologia	13,0	68,1	88,0	7,0	1,7
Pedagogia	65,8	18,1	19,5	9,4	63,8
Psicologia	30,0	50,9	69,8	12,6	11,3
Química	55,6	27,4	59,2	31,0	5,8
Total	40,9	39,5	61,3	15,9	16,0

Fonte: MEC/INEP/DAES

