

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
DOUTORADO EM ANTROPOLOGIA**

ANDREA BAYERL MONGIM

TÍTULO UNIVERSITÁRIO E PRESTÍGIO SOCIAL
PERCURSOS SOCIAIS DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PROUNI

NITERÓI

2010

ANDREA BAYERL MONGIM

TÍTULO UNIVERSITÁRIO E PRESTÍGIO SOCIAL

PERCURSOS SOCIAIS DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PROUNI

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Antropologia, sob a orientação da Profª Drª Delma Pessanha Neves.

Vínculos temáticos

Linha de Pesquisa do orientador: Transmissão de patrimônios culturais

Projeto do orientador: Inserção geracional e enquadramento social: juventude e itinerários ocupacionais

NITERÓI

2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Delma Pessanha Neves (orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Prof^o. Dr^o. Nilton da Silva Santos
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Cruz
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Maria Ligia de Oliveira Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dr^a. Moema de Poli Teixeira
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Prof^o. Dr^o Osvaldo Martins de Oliveira (suplente)
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Simone Lahud Guedes (suplente)
Universidade Federal Fluminense

*A Adilson, parceiro de toda uma vida.
À Helena, nossa “tocha de luz”, parceira de nós dois.*

AGRADECIMENTOS

A realização de projetos assumidos no decorrer de minha vida acadêmica e profissional tornou-se possível porque pude contar com a contribuição de muitas pessoas competentes e atenciosas. Embora na realização deste estudo não tenha sido diferente, posso dizer que foi de maneira muito especial que recebi a calorosa presença de pessoas que contribuíram para a superação de momentos em que a finitude humana mostrou-se, para mim, muito de perto. A essas pessoas, familiares, amigos, alunos, colegas de trabalho, agradeço muito especialmente.

Agradeço o apoio de minha orientadora Delma Pessanha Neves que, unindo orientação responsável e competente à amizade e afeto, foi incontestavelmente fundamental para que superasse não somente as dificuldades acadêmicas, mas aquelas que a vida, muito de repente, trouxe.

A Adilson, companheiro querido que, além do afeto, dedicação e companheirismo em todos os momentos, também contribuiu pacientemente nas reflexões, no trabalho de revisão dos textos e nas leituras em inglês. Com nossa filha Helena, sempre compreensiva e afetuosa, fizemos desta tese um projeto familiar. Aos meus demais familiares, especialmente ao meu irmão, Saulo, e a minha mãe, Alda, que souberam compreender minha ausência em momentos especiais, ao mesmo tempo em que se fizeram presentes quando precisei. À contribuição de todos os estudantes que participaram desta pesquisa. Em especial, aos alunos entrevistados que, pacientemente se dispuseram a relatar parte de suas vidas. Sem eles seria impossível realizar este trabalho. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, pelo investimento na minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de curso, sobretudo Fernando Cordeiro, Angela Garcia, Heloisa Paim e Pedro Leal, pela socialização no meio antropológico. À direção da Faculdade Salesiana de Vitória pela autorização e apoio técnico na realização da pesquisa.

Aos professores da Faculdade Salesiana de Vitória e demais educadores de apoio, que me ajudaram no trabalho de pesquisa de campo. Em especial, agradeço a Devis Portela que, então assistente social responsável pela implantação do Prouni na instituição, em muito contribuiu para que pudesse ter acesso aos dados. Também agradeço especialmente à professora Ana Clara D' Ávila pelo apoio no trato com dados estatísticos.

A Tatiana e Wallace, alunos com os quais pude compartilhar de muitas reflexões e do trabalho competente na sistematização dos dados.

Aos amigos Jair, Rosane, Adriana, Lídia, Osvaldo, e Fabiano que, de maneiras diferentes, ajudaram-me em momentos cruciais.

A Wilson e Hudson, que me ajudaram a descobrir que poderia decifrar textos em francês.

Quero contar pra vocês
A minha dificuldade
Quando resolvi de vez
Enfrentar a faculdade
Os amigos deram risos
Eu passei pra jornalismo
Pra minha felicidade
Fiz matrícula paguei tudo
Comecei a estudar

Já no primeiro período
Começou a complicar
Aula de filosofia
Foi aí que certo dia
Eu comecei a pensar
Como faço pra pagar
Se eu ganho seiscentos
Cem é para o aluguel
Pra feira levo duzentos
Ainda tem energia
Diminuindo a quantia
Só me sobrava trezentos

Minha filha disse pai
Estude que eu quero ver
O senhor ser jornalista
Escrever pro povo ler
Conte a sua dificuldade
Para os jovens da cidade
E apareça na TV
Isso foi o que me fez
Acreditar que podia
Disse agora é minha vez
De ser alguém algum dia

As frases da minha filha
Acenderam as minhas pilhas
Carregou minha bateria fiz o primeiro período
Com muita dificuldade,
Sacrifiquei o dinheiro
Paguei minha faculdade
Aí segui o meu rumo
Fiz matrícula pro segundo
Sem pensar na vaidade
Estudei todo o semestre
Não pude pagar nenhum
Mas pensando em ser um mestre
Fiz um esforço incomum
Eu tive que desistir, pois não consigo estudar
Só vivo desconcentrado, o pagamento atrasado
Sem dinheiro pra pagar

É amigos, é a vida
De um pobre estudante
Que pensava que podia
Seguir um sonho adiante
Só pensando em estudar {...}

(Cordel de um Sem Universidade – Batista Alves)

RESUMO

Neste estudo analiso percursos sociais de estudantes, oriundos de famílias consideradas de classes populares e beneficiários do Prouni, através de entrevistas de “relatos de vida” (BERTAUX, 1997). Discuto o processo de constituição de significados e de incorporação prática de princípios que concorreram para construção e objetivação do projeto de aquisição do título universitário. Embora, nessas famílias, a escolarização seja concebida como prioritária, o projeto de ingresso no curso superior é construído de forma não naturalizada, efetivando-se pela interação com agentes mediadores, posicionados em quadros institucionais que ultrapassam os limites das redes de relações da família nuclear. A mediação “formal-legal” dos agentes do Prouni apresenta-se como fundamental a sua consolidação. Todavia, o processo de permanência e conclusão do curso é marcado por muitos dilemas e dificuldades, traduzidos tanto nas formas de relacionamento com a alteridade, como nas de ordem financeira. Diante de ausente processo de mobilização política, a superação de tais dificuldades é concebida com base em valores associados à ética do sacrifício. Cultiva-se a crença de que superá-las depende da capacidade individual em privar-se de práticas tradutoras de bem estar. Percebendo-se em ascensão e cultivando o princípio expresso na permanente necessidade de *crescer*, os estudantes concebem o diploma universitário como grande possibilidade de mudança no plano individual. A conclusão do curso superior representa não somente a possibilidade de exercer profissão melhor remunerada e valorizada, mas também, em uma sociedade operada por princípios de hierarquização e exclusão, de incluir-se grupo de maior prestígio e *status*, onde seja possível ter voz e vez.

Palavras-chave: Prouni – curso superior – prestígio e *status* social

ABSTRACT

In this thesis, I analyze social itineraries of students from families regarded as popular classes and benefitted from Prouni, through interviews of "life stories" (Bertaux, 1997). I discuss the process of constitution of meanings and practical incorporation of principles which contributed to the constitution and feasibility of the academic title acquisition project. Although, in these families, schooling is seen as a priority, the project for entry into highest education is conceived in a non naturalized way, effecting by the interaction with mediating agents, placed at institutional frameworks that go beyond the limits of network relationship of the nuclear family. Mediation formal-legal with agents of Prouni is presented as fundamental to its consolidation. However, the process of staying and concluding the degree is characterized by many dilemmas and difficulties, expressed both in the ways of relationship with otherness as the financial ones. Faced with an absent process of political mobilization, the overcome of such difficulties is conceived based on values associated with the ethic of sacrifice. They cultivate the belief that overcoming them depends on the person's ability to refrain from practices that translate the well-being. Feeling themselves in *growing* and cultivating the principle expressed in constant need to *grow*, students perceive the university degree as a great possibility of change at the individual level. Completion of college represents not only the ability to exercise better paid and valued profession, but also, in a society operated by principles of hierarchy and exclusion, to include themselves in group with higher prestige and status, where they can be rewarded for.

keywords: Prouni – university degree - prestige and status

LISTA DE SIGLAS

ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
CEBs - Comunidades Eclesiais de Bases
CEPUL – Centro de Educação Popular e Universidade Livre
CFE - Conselho Federal de Educação
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FSV - Faculdade Salesiana de Vitória
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
IFES- Instituto Federal do Espírito Santo
IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
MSU - Movimento dos Sem Universidade
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PVNC - Pré-Vestibular para Negros e Carentes
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de IES no Brasil - 1986 - 2008	49
Tabela 2 - Evolução do número de concluintes do ensino médio - Brasil (1989-2004)	51
Tabela 3 - Vagas oferecidas e não preenchidas no ensino superior - Brasil	53
Tabela 4 - Evolução do número de IES - Espírito Santo - (1999 - 2006)	56
Tabela 5 - Evolução do número de IES na Região sudeste - (2000 - 2008)	57
Tabela 6 - Evolução do número de concluintes do Ensino Médio - ES - (1996 - 2002)	59
Tabela 7 - Relação entre vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos no ensino superior Brasil - 2008	60
Tabela 8 - Relação entre vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos no ensino superior Espírito Santo - 2008	60
Tabela 9 - Número de alunos por tipo de bolsa e por curso - FSV - 2008/2	67
Tabela 10 - Evolução do corpo discente da FSV - 2005/01 a 2008/02	69
Tabela 11 - Relação entre renda familiar e curso - alunos não-bolsistas	79
Tabela 12 - Relação entre o número de membros da família com ensino superior e renda familiar - alunos não-bolsistas	83
Tabela 13 – Relação entre o número de membros da família com ensino superior, renda familiar e curso – estudantes não-bolsistas	84
Tabela 14 – Número total de matrículas no ensino fundamental – Maiores municípios da Grande Vitória (2003-2008)	89
Tabela 15 – Número total de concluintes no ensino fundamental – Grande Vitória (2002-2008)	90
Tabela 16 – Número total de matrículas no ensino médio – maiores municípios da Grande Vitória (2001-2008)	91
Tabela 17 – Número total de matrículas no ensino médio – maiores municípios da Grande Vitória (2001-2008)	92
Tabela 18 – Evolução do número de IES – maiores municípios da Grande Vitória (2001-2004)	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de estudantes bolsistas por sexo	69
Gráfico 2 – Percentual de estudantes não-bolsistas por sexo	70
Gráfico 3 – Percentual relativo ao local de residência – estudantes bolsistas	71
Gráfico 4 - Percentual relativo ao local de residência de estudantes não-bolsistas	72
Gráfico 5 - Percentagem de estudantes bolsistas por faixa etária	73
Gráfico 6 - Percentual de estudantes não-bolsistas por faixa etária	73
Gráfico 7 - Percentual relativo ao estado civil - estudantes bolsistas	75
Gráfico 8 - Percentual relativo ao estado civil - estudantes não-bolsistas	75
Gráfico 9 - Percentual relativo à renda - estudantes bolsistas	77
Gráfico 10 - Percentual relativo à renda - estudantes não-bolsistas	77
Gráfico 11 - Percentual de estudantes não-bolsistas que trabalham	80
Gráfico 12 - Percentual de estudantes bolsistas que trabalham	81
Gráfico 13 - Percentual de membros da família com ensino superior (concluído ou em andamento) – estudantes bolsistas	82
Gráfico 14 – Percentual de membros da família com ensino superior (concluído ou em andamento) – estudantes não-bolsistas	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – vista aérea da Faculdade Salesiana de Vitória	64
Figura 2 – vista frontal da Faculdade Salesiana de Vitória	65
Figura 3 – Monte Moxuara	86

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Região metropolitana da Grande Vitória	87
Mapa 2 – Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> – 2000 - ES	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	ACESSO AO ENSINO SUPERIOR COMO PROBLEMÁTICA POLITICA	18
1.2	PERCURSOS SOCIAIS DOS BOLSISTAS BENEFICIÁRIOS DO PROUNI: PLURALIDADES SIGNIFICATIVAS	25
1.3	SITUAÇÃO EMPÍRICA E TRABALHO DE CAMPO	29
2	“SUCESSO ESCOLAR” E DESIGUALDADES SOCIAIS	33
2.1	“SUCESSO ESCOLAR” NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	33
2.2	DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NOS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS	42
3	O PROUNI E A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	47
3.1	EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO A PARTIR DOS ANOS 1990	48
3.2	O ESPIRITO SANTO NO QUADRO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990	56
4	O PROUNI NA FACULDADE SALESIANA DE VITÓRIA: ATRIBUTOS SOCIAIS DOS ESTUDANTES	63
4.1	CONTEXTO INSTITUCIONAL	63
4.2	O PROUNI NA FACULDADE SALESIANA DE VITÓRIA	67
4.3	BOLSISTAS E NÃO-BOLSISTAS: ATRIBUTOS SOCIAIS	69
5	ESPAÇO SOCIAL DE MORADIA E PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	86
5.1	CONDIÇÕES ECONÔMICAS	94

5.2	FORMAS DE MOBILIZAÇÃO DE SEGMENTOS POPULARES	96
5.3	QUADRO INSTITUCIONAL DE PERCURSOS ESCOLARES	97
6	PERCURSOS SOCIAIS DOS ESTUDANTES: MEDIAÇÕES SUBJACENTES	114
6.1	ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS COMO PROJETO FAMILIAR	117
6.2	PROFESSORES COMO AGENTES PRIVILEGIADOS DE MEDIAÇÃO	123
6.3	ENSINO MÉDIO COMO DIVISOR: INCLUSÃO E EXCLUSÃO	125
6.4	UNIVERSOS DE MEDIAÇÃO SOCIAL E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	128
6.5	CRESCIMENTO PESSOAL, VALOR MORAL E MOBILIDADE	134
7	O BOLSISTA PROUNI E OS DILEMAS DA MOBILIDADE SOCIAL	144
7.1	AUTOEXCLUSÃO <i>VERSUS</i> ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO	145
7.2	CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS VITORIOSOS: SINGULARIDADE E AUTODETERMINAÇÃO	149
7.3	REDEFINIÇÃO DE EXPECTATIVAS: O DESDOBRAMENTO DA INDIVIDUALIZAÇÃO	154
7.4	O PROJETO DE PÓS-GRADUAÇÃO E REPRODUÇÃO AGONÍSTICA	156
8	CONCLUSÃO	159
9	REFERÊNCIAS	169

1 INTRODUÇÃO

Neste texto analiso percursos sociais de estudantes que, oriundos de famílias consideradas de classes populares, investiram, nos últimos cinco anos, para ingressar em Instituição de Ensino Superior privada, mediante programa de concessão de bolsas a designados candidatos de “baixa renda”.

Esses estudantes vêm construindo percursos escolares singulares, se comparados aos seus pais e irmãos. Filhos de trabalhadores dedicados a atividades não-qualificadas, próprias ao mercado de trabalho urbano, representam, em geral, a primeira experiência familiar de ingresso no curso superior.

Como acontece entre muitos cientistas sociais, a escolha por me dedicar ao estudo desses percursos reflete, em muito, a minha própria experiência. Salvaguardando as devidas diferenças, conforme alerta Bourdieu (1996), uma vez que iniciei e desenvolvi meu percurso escolar em um contexto sócio-histórico bastante diferente do atual, sou também filha de trabalhadores manuais que não completaram o equivalente ao que hoje se denomina ensino fundamental. Tendo emigrado de um município rural, localizado no sul do Espírito Santo, para a Região da Grande Vitória, capital do mesmo estado, no início da década de 1960, período em que nasci, meu pai se tornou motorista de caminhão e minha mãe manteve-se no ofício de costureira.

Juntamente com meu único irmão, nascido cerca de um ano e meio antes de mim, iniciei minha vida escolar no próprio bairro onde residia, ali permanecendo até concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental. Realizei o segundo ciclo em escola pública situada em outro bairro, considerada de melhor qualidade.

Cursei o ensino médio na então Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), localizada em bairro da capital.

Militante de um dos agrupamentos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e de outros movimentos sociais de grande efervescência na década de 1980, estabeleci relações com agentes mediadores que foram fundamentais para a construção do projeto de ingressar no ensino superior e, especialmente, num curso que considerava atender aos meus ideais políticos e sociais. Junto a um grupo de amigos, também afiliados a esses movimentos, e a meus familiares, comemorei com muita satisfação o ingresso na Universidade Federal do Espírito Santo, no curso de História.

Na condição de professora de Antropologia¹ em Instituição de Ensino Superior privada, especialmente nos cursos de Serviço Social, Psicologia, Nutrição e Educação Física, pude aproximar-me da experiência dos alunos que procediam de famílias com as mesmas características da minha. Além das experiências mais restritas à sala de aula, convivi com esses alunos orientando-os na condição de bolsistas de iniciação científica, na elaboração de trabalhos de conclusão de curso ou enquanto monitores da disciplina. Chamavam-me muito a atenção as dificuldades e estratégias construídas por esses alunos para permanecerem na faculdade. Também não deixava de perceber o empenho com que se dedicavam ao curso, mesmo em situação bastante desfavorável. Para eles, obter o diploma do curso superior parecia representar uma espécie de troféu, a conquista da maior e mais representativa vitória de suas vidas. As cerimônias e festas de formatura que pude observar expressavam muito bem esse significado. As celebrações e comemorações estendiam-se por mais de três dias. Nas cerimônias de colação de grau, os familiares se faziam presentes com faixas enaltecendo o nome do formando, apitos e tambores simbolizando uma grande festa. Os discursos dos estudantes-oradores exaltavam a grande conquista, a força e a dedicação com as quais se posicionaram diante dos grandes desafios e dificuldades encontrados durante o curso.

¹ Depois da graduação em História, realizei estudos em nível de mestrado, em Antropologia, na Universidade Federal Fluminense.

Ao mesmo tempo em que me situava, cotidianamente, em posição privilegiada para essas observações, também detinha minha atenção ao processo de constituição de um problema político, nos termos discutidos por Lenoir (1988): a democratização do acesso ao ensino superior.

1.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR COMO PROBLEMÁTICA POLÍTICA

Nas últimas três décadas, sobretudo a partir dos anos 1990, o *campo* do ensino superior vem experimentando reordenamentos por efeitos de transformações expressivas das lutas políticas em prol da diminuição do quadro de desigualdades socioeconômicas da população, merecendo destaque o implemento de políticas de bolsas de estudo e de cotas articuladas às ações afirmativas.

No contexto dessas transformações, reafirma-se, no plano mais genérico, a inclusão de estudantes oriundos das consideradas classes populares, especialmente quando se refere aos reivindicados ou autoreconhecidos negros e afrodescendentes.

O aumento da demanda por esse nível de ensino é claramente percebido através das diferentes estratégias construídas para ampliar o acesso às universidades. A partir dos anos 1990, multiplicaram-se em todo o país, movimentos sociais com este objetivo, especialmente os cursos pré-vestibulares alternativos, gratuitos ou sem fins lucrativos. Dentre estes, destacam-se o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e o Educafro, que congregam centenas de núcleos de preparação de jovens para o vestibular (SOUZA, 2003). Em paralelo e referenciadas pelo debate internacional do movimento negro, que proclama o implemento de ações afirmativas para a redução das desigualdades de oportunidades,² essas

² Por políticas de ação afirmativa entende-se “medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, (...) de garantir a igualdade de

organizações, no Brasil, têm atuado na defesa de políticas que garantam o ingresso no ensino superior, especialmente através da reserva de cotas para negros, oferecidas nas universidades públicas.

Apesar de ainda estar em tramitação no congresso nacional, o projeto encaminhado pelo governo federal, preconizando a reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram até o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, de sub-cotas para negros, índios e estudantes de baixa renda, segundo recentes dados do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPCOR - UERJ), cerca de 50 universidades públicas já implantaram algum tipo de política de inclusão. A grande maioria dessas universidades (estaduais e federais) adotou medidas de reserva de vagas, combinando o critério étnico-racial com o de ser aluno oriundo de escolas públicas.

Além do projeto que prevê cotas em universidades públicas, o governo federal, através de decreto-lei, instituiu em 2004 o Programa Universidade para Todos (Prouni), destinando bolsas integrais e parciais (50%) a estudantes considerados de “baixa renda”, em Instituições de Ensino Superior privadas, além de reservar 50% destas vagas para estudantes negros, indígenas, deficientes físicos e professores do ensino básico.

O designado processo de inclusão no ensino superior, reivindicado por representantes desses movimentos sociais e levado à frente com o implemento dessas recentes políticas de ação afirmativa, assume contornos polêmicos, instituindo um acalorado debate, inclusive no campo acadêmico. Ganha, então, o espaço público, com a adesão de lideranças discentes, docentes, do já citado movimento negro, do recém constituído Movimento dos Sem Universidade (MSU), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), além de alguns outros segmentos da população em geral.

Apesar de as chamadas ações afirmativas não se restringirem à reserva de cotas para negros, o debate se constitui, num primeiro momento, tanto na

oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (Ministério da Justiça, 1996, GTI População Negra).

recente produção acadêmica³ quanto nas manifestações públicas, reacendendo a polêmica questão racial no Brasil⁴. Os que são contrários às cotas raciais denunciam na implantação da política, a adoção de princípios de divisão da sociedade em negros e brancos, realçando o racismo. Em entrevista ao jornal Opinião e Notícia, em 2 de junho de 2008, Maggie, uma das principais representantes do movimento de intelectuais e artistas contra as cotas, é categórica ao afirmar que “a sociedade é dividida em classes e é aí que reside a fonte de toda a desigualdade”. Para a antropóloga “quando se fala em ‘tratar desigualmente os desiguais’, o que está em questão são as desigualdades superáveis como as que dividem pobres e ricos. Deve-se ‘tratar desigualmente os que têm menos, os pobres, para que deixem de ser pobres’”. Juntamente com Fry, argumenta que a implantação de “cotas para negros” promove a idéia de que existem raças. E que “um sistema de cotas implica logicamente a criação de duas categorias ‘raciais’” (MAGGIE E FRY, 2002, p. 98).

Os favoráveis às cotas argumentam que o conflito, a divisão entre negros e brancos, já é mais que evidente e que as cotas, ao contrário, reforçariam a identidade étnica. Advogam que a idéia de raça nos projetos de ações afirmativas não tem sentido biológico, tratando-se de um conceito de raça do ponto de vista do contexto histórico-social. Segundo Ferreira, um desses porta-vozes, em entrevista concedida ao jornal Opinião e Notícia, em 2 de junho de 2008, “é inegável que, no Brasil, é esse tipo de racismo que os negros vêm sofrendo há séculos”.

Num artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo, em 15 de setembro de 2006, Otávio Velho, um dos principais antropólogos defensores das cotas raciais, afirma que “a sociedade brasileira é desigual e só políticas desiguais para os desiguais seriam capazes de alcançar a igualdade”. Para Otávio Velho “a suposta inexistência biológica das raças é outro argumento não só intelectualista, mas também cientificista” (2006). Explica que “essa inexistência

³Muitos trabalhos acadêmicos, produzidos recentemente sobre o assunto, expressam claramente a posição política dos pesquisadores, contrários ou favoráveis às cotas raciais.

⁴ O debate tem envolvido principalmente renomados antropólogos que se manifestam com frequência em diferentes jornais de circulação nacional, através de entrevistas ou de artigos.

não é tão clara, como parece revelar a prática clínica no caso da anemia falciforme, que afetaria preferencialmente mulheres negras” (2006). E ainda que, “mesmo no terreno da genética, podem ser indicados casos intrigantes que apontam, no mínimo, para a complexidade da questão”.

No debate, parece claro que o problema constituído no discurso dos especialistas diz respeito, fundamentalmente, a duas posições distintas: por um lado, os que defendem princípios universais, argumentando que políticas públicas voltadas para o combate à desigualdade de renda seriam suficientes para promover “o acesso democrático à universidade”, dada a divisão social edificada entre pobres e ricos. Do outro lado, dos que argumentam em favor do trato desigual para os desiguais como possibilidade de se chegar à proclamada igualdade, exalta-se a distribuição universalista justamente como prática que não construímos. Em consequência, como adverte Velho, mantém-se com isso uma epistemologia intelectualista e linear. Uma linearidade que, por sua vez, “não corresponde à natureza da vida social, feita de paradoxos”. (VELHO, 2006). Para os que assim se posicionam, essas políticas também devem considerar a desigualdade racial que historicamente discrimina o negro na sociedade brasileira.

Num outro eixo de críticas, a presença de alunos “cotistas” na universidade terá como consequência a queda do nível de ensino, pois se estes estudantes estivessem qualificados para o ingresso no ensino superior, não precisariam de políticas de inclusão. Por essa perspectiva, a adoção das cotas só reforça a incapacidade e inferioridade intelectual desses estudantes, conforme explicitado no depoimento a seguir, transcrito de um fórum virtual.

O sistema de cotas é excludente, pois alunos comprovadamente mais capazes - de acordo com o processo de avaliação vigente - poderão ficar de fora por não preencherem as características raciais exigidas.

Mas este nem é o problema principal da inovação. O risco maior é o da queda de qualidade do ensino superior nas universidades públicas, com o ingresso forçado de alunos mal formados nos níveis inferiores.

O sistema de cotas tende a mascarar o grande descalabro da educação brasileira, que é o descaso com o ensino médio e o fundamental. Se o Estado investisse mais e seriamente na formação básica, estudantes de escolas públicas poderiam chegar à

universidade por seus próprios méritos, sem a necessidade do privilégio legal que rotula e afeta a autoestima. (YAHOO RESPOSTAS, acesso em 10/2009)

Os argumentos são reveladores de concepções sociais hierárquicas e excludentes. Os incluídos o são de forma desqualificada, sob a acusação de que não têm capacidade para o ingresso no ensino superior.

Em contraposição à aposta na queda do nível de ensino, muitas pesquisas começam a ser divulgadas demonstrando o bom desempenho dos alunos cotistas, como se pode observar na reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, em 24 de julho de 2006.

Estudos apontam bom rendimento de cotistas

As políticas de ações afirmativas em discussão no Congresso já podem ser examinadas com base em experiências concretas de várias universidades públicas brasileiras. A Folha selecionou três delas por serem pioneiras ou por já terem feitos estudos que permitiram avaliar os primeiros resultados.

Os caminhos escolhidos pela Unicamp, UFBA (Universidade Federal da Bahia) e Uergs (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) são diferentes. Em comum, está o fato de as análises feitas até o momento terem mostrado que o desempenho dos beneficiados foi semelhante e, em alguns casos, até superior ao dos demais estudantes. As taxas de evasão desses estudantes também foram menores.

Essa mesma linha de críticas é levada a cabo quando se tratam dos alunos contemplados pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni). Também são desqualificados sob a etnocêntrica alegação de incapazes, pouco preparados para o ensino superior e responsáveis por baixar o nível discente nas faculdades privadas.

Embora o Prouni também reserve sub-cotas para negros e índios, não há, neste caso, a produção de um debate a respeito, quanto no caso das cotas raciais na universidade pública. Os argumentos não são contra essa reserva.

Agentes sociais afiliados a diferentes movimentos sociais vêm se posicionando publicamente quanto ao Prouni. Entre os que se posicionam contrários encontram-se aqueles especialmente ligados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, como lideranças da ANDES (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior) e parcela do movimento estudantil (União Nacional dos Estudantes e Diretórios regionais). Entre os favoráveis, é possível identificar agentes sociais afiliados ao movimento negro, ao Movimento dos Sem Universidade (MSU), além da Central Única dos Trabalhadores (CUT). A CUT, por meio de seu presidente, mostrou-se simpatizante ao programa por manifestação nos meios de comunicação, alegando “ter, afinal, chegado a hora de o trabalhador ter acesso ao ensino superior” (Marinho, 2005). A diretoria da ANDES, pouco antes da aprovação do Prouni, em 2004, manifestou posição contrária, instituindo o dia nacional de luta contra o programa, conforme se observa no manifesto a seguir, publicado no boletim eletrônico da ADUFF, em 30/11/2004.

(...) O Congresso Nacional terá que votar ainda este ano, dentre outras medidas provisórias, a de número 213, que institui o Programa Universidade para Todos, o Prouni, editada pelo governo em 13 de setembro. A votação deverá ocorrer até o dia 9 de dezembro.

A disposição de luta para barrar a reforma do ensino superior e as demais reformas neoliberais ficou expressa na vitoriosa Marcha Nacional do dia 25 de novembro, que reuniu 20 mil pessoas em Brasília.

O ANDES-SN, em continuidade a essa grande mobilização, destaca a importância de unir amplos esforços para barrar a aprovação do Prouni.

O Setor das Federais do ANDES-SN, reunido no próprio dia 25/11, depois da Marcha, aprovou e está encaminhando a luta para sensibilizar os parlamentares para que votem em defesa da universidade pública, rejeitando integralmente a MP 213.

A campanha, que será levada pelas Seções Sindicais em todos os estados, busca a participação unitária de todas as entidades organizadoras da Marcha do dia 25.

Serão enviadas cartas, mensagens e abaixo-assinados aos parlamentares. Também estão programadas visitas aos escritórios e residências dos parlamentares e uma mobilização especial no dia 6 de dezembro, antecedendo a vinda dos deputados e senadores a Brasília.

Essa data está definida como Dia Nacional de Luta contra o Prouni

Para os que, como os agentes afiliados à Andes, posicionam-se a favor da ampliação da oferta de vagas nas IES públicas, os recursos que deixam de ser arrecadados poderiam ser destinados a esse fim. Em contraposição, conforme destaca Corbucci (2004), os dirigentes do MEC explicam que o grau de evasão fiscal nesse nível de atividade empresarial é tão elevado que o não arrecado seria irrisório, se comparado ao benefício que a ampliação do acesso à educação superior poderia oferecer.

Agentes sociais afiliados a movimentos como o MSU (Movimento dos Sem Universidade) não somente apóiam o Prouni, como também comemoram a instituição desse programa enquanto uma importante conquista para os “sem universidade”. É o que se pode constatar na página do MSU na internet:

O PROUNI, uma conquista da luta do MSU pela criação de um Sistema Nacional Público de Bolsas de Estudos, até o primeiro processo seletivo de 2008, conta com 385 mil bolsas concedidas, sendo 70% de bolsas integrais, respeitando a renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, das quais 45% são para afrodescendentes. Estudos comprovam que as notas e a qualidade acadêmica dos bolsistas são superiores ou equivalentes as dos pagantes. Estes dados são comprovados por diversas pesquisas acadêmicas, como o estudo de quinze áreas do Prouni, analisadas a partir dos dados do ENADE 2006. (MSU, acesso em junho/ 2008)

No que mais interessa para efeito de elaboração deste texto, enfatizo o quanto o debate público sobre o Prouni ganha espaço nas análises acadêmicas. Embora ainda não volumosos, boa parte dos trabalhos até então produzidos, em geral por pesquisadores ligados à universidade pública, posicionam-se contrários ao Prouni, acompanhando o argumento de que o programa significa uma extensão da política de privatização do ensino superior. Almeida (2006), por exemplo, analisa o Prouni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado⁵, argumentando que “além de reduzir a educação superior apenas ao seu aspecto econômico, o programa não se destina a todos, sendo apenas uma típica medida neoliberal de focalização dos gastos públicos em grupos supostamente mais carentes e não de sua

⁵ A posição política do autor fica evidente já no título de sua dissertação de mestrado: “O avanço da privatização na educação superior brasileira: o Prouni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado”.

universalização” (ALMEIDA, 2006, p. 115). No mesmo caminho, Carvalho (2006, p.6) argumenta que “o Programa Universidade para Todos deve operar, para o sistema bancário, em benefício da recuperação financeira das instituições particulares endividadas e com alto grau de desistência e de inadimplência”. A autora completa argumentando que “o empecilho à massificação do ensino superior brasileiro não está na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas” (CARVALHO, 2006, p. 7).

O problema é constituído, tanto pelos especialistas como no debate público, tomando como discussão central os aportes fiscais presentes no processo. O debate pouco avança além da polarização dos meios de capitalização do ensino público *versus* ensino privado.

1.2 PERCURSOS SOCIAIS DOS BOLSISTAS BENEFICIÁRIOS DO PROUNI: PLURALIDADES SIGNIFICATIVAS

Tanto os trabalhos em que se buscam analisar o sistema de cotas para negros na universidade, quanto os que se voltam para o Prouni como uma extensão do projeto de privatização do ensino superior, constituem-se, na maior parte dos casos, em pesquisas de caráter documental e bibliográfico, secundarizando a análise relativa às concepções e práticas dos atores envolvidos diretamente no processo, na condição de beneficiários desses programas.

Atenta a essa lacuna e, como já destacado, na condição de professora de alunos bolsistas do Prouni, pude perceber a importância de abordar a questão, privilegiando a análise dos diferentes engajamentos de indivíduos e familiares que incorporaram e aderiram ao proclamado ideário político.

Nesses termos, tomo como proposta de elaboração deste texto analisar os percursos sociais de estudantes universitários considerados de classes

populares e beneficiários do Prouni. Privilegio o processo de constituição de significados e de incorporação prática de princípios instituintes que concorrem para a construção e a objetivação do projeto de aquisição do diploma de curso superior. Destaco, nos percursos sociais, as interações com agentes de mediação que ultrapassam o sistema de valores da família nuclear e das respectivas redes de relações.

Assumindo tal proposta, apoio-me na perspectiva sociológica que, rompendo com a dicotomia entre indivíduo (visto como um ser isolado) e sociedade (vista como um ente externo), concebe as pessoas como “pluralidades” (ELIAS, 1994; 2001). Com base no conceito de “configuração”, Elias enfatiza as relações entre mudança na organização da estrutura social e mudanças na estrutura de comportamento dos indivíduos. Argumenta que:

Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Eis o motivo porque não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si. O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocadamente o que chamamos de ‘sociedade’ que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada. (ELIAS 1994, p. 16-17),

Esta forma de conceber os indivíduos como seres que existem enquanto “pluralidades” demonstra, conforme discute Ferrarotti (1983), que cada vida pode ser vista como sendo, ao mesmo tempo, singular e universal, expressão da história pessoal e social, representativa de seu tempo, seu lugar, seu grupo, síntese da tensão entre as singularidades individuais e o condicionamento dos contextos estruturais.

Nessa perspectiva, ao tomar como unidade de análise os percursos sociais de estudantes, assumo concomitantemente a interpretação do contexto em que a questão do ingresso no ensino superior se coloca como problemática obrigatória; e as contribuições sociológicas que podem oferecer aqueles que tomaram seu itinerário como alavanca exemplar do combate às desigualdades socioeconômicas.

Para tanto, busquei me aproximar da perspectiva proposta por Bertaux (1997), optando pela realização de entrevistas do tipo “relato de vida”. Considerando que o termo “história de vida” apresenta-se de forma pouco conveniente, uma vez que não distingue a história vivida por uma pessoa e o relato feito por ela, Bertaux (1997) elege por opção epistemológica, da qual compartilho, “relatos de vida” como unidade de análise. Assim o faz compreendendo que o termo se apresenta de forma epistemologicamente mais adequada, uma vez que um relato pessoal somente corresponde a uma aproximação da história objetivamente ou subjetivamente vivida por alguém. Portanto, ao optar pela reconstituição da história de vida de alguém, exclusivamente através do seu próprio relato, o pesquisador somente tem a ilusão de tê-lo feito.

De acordo com o mencionado autor, “o relato de vida resulta de uma forma particular de entrevista, uma entrevista narrativa, ao curso da qual um pesquisador solicita a uma pessoa, denominada sujeito, a contar toda ou parte de sua experiência vivida” (BERTAUX, 1997, p. 06).

Esta forma de conceber os relatos de vida se funda epistemologicamente no que Bertaux denomina “perspectiva etnosociológica”. Segundo argumenta, nas sociedades contemporâneas verifica-se um duplo movimento de homogeneização e de diferenciação, engendrando não só “mundos sociais” com mais e mais especialidades, mas, também, “categorias de situação” emergentes ou socialmente reconhecidas. Considerando tais diversidades e especificidades, considera que a perspectiva etnosociológica se apresenta como uma forma de investigação empírica que valoriza um fragmento particular

de “realidade” social-histórica.

Bertaux diferencia “mundo social” de “categorias de situação”, demonstrando que essas últimas não necessariamente são partes constituintes do primeiro. Citando como exemplos de categorias de situação, mães que sozinhas criam seus filhos, pais divorciados, toxicômanos, estrangeiros em situação irregular, Bertaux enfatiza a diversidade de contextos. Elas só configuram “situações sociais em comum”, na medida em que engendram “regras e lógicas de ação que apresentam pontos em comum: é percebida através de esquemas coletivos e, eventualmente, tratada por uma mesma instituição” (BERTAUX, 1997, p. 15).

No caso desta pesquisa, defini como “categoria de situação” estudantes, beneficiários do Prouni, residentes em bairros do município de Cariacica e que, entre o primeiro semestre do ano de 2005 e o segundo do ano de 2008, ingressaram na Faculdade Salesiana de Vitória. Por entrevistas de relato de vida, solicitei a esses estudantes que contassem, de forma narrativa, a experiência que vivenciaram na condição de estudantes e, na maioria dos casos, também de trabalhadores. Assim sendo, foram convidados a narrar essas experiências a partir de um “filtro”. Estimulei que narrassem as experiências como itinerários escolares e profissionais que percorreram desde o início da escolarização até o ingresso e a frequência à faculdade.

Como recomenda Bertaux, tomei o relato de vida como relato de “práticas em situação”, pelas quais busquei “compreender os contextos sociais no seio dos quais elas se inscrevem e aos quais contribuem a reproduzir ou transformar” (BERTAUX, 1997, p. 14).

Segundo ainda Bertaux, neste caso o recurso ao relato de vida é particularmente eficaz, pois que esta forma de se recorrer aos dados empíricos se liga à formação de trajetórias. Por ela pode-se tentar saber por quais mecanismos e processos os sujeitos constroem a situação em que se encontram; e como se esforçam para geri-la.

1.3 SITUAÇÃO EMPÍRICA E TRABALHO DE CAMPO

A opção por desenvolver a pesquisa na Faculdade Salesiana de Vitória se deu pelos seguintes motivos: além de se tratar de uma IES credenciada pelo Prouni, como já destaquei, trabalho nessa instituição há mais de nove anos. Valorizei essa condição como facilidade para o meu acesso às informações e aos alunos.

Privilegiei para o trabalho de campo, como *loci* de referência, não somente o universo institucional da faculdade, mas, também, o espaço de moradia e de sociabilidade dos estudantes em pauta. Parte das observações e entrevistas foram realizadas em algumas moradias ou em espaços sociais em bairros onde residem os entrevistados, posto que percebi a importância de observar não somente a inserção dos estudantes no universo institucional, onde ocupam a posição de alunos-bolsistas, como, também, no universo onde residem e compartilham experiências com familiares, amigos e vizinhos, a partir das quais exaltam a singularidade de ser um dos poucos a ingressar no curso superior.

Realizei entrevistas com vinte estudantes, moradores do município de Cariacica⁶, matriculados nos cursos com os quais tive maior contato, na condição de docente: serviço social, psicologia, nutrição, educação física, filosofia e administração. A escolha dos estudantes desses cursos também ocorreu por representarem duas situações distintas: nos cursos de psicologia, nutrição e educação física observa-se maior distinção de atributos sociais entre estudantes bolsistas e não bolsistas. Nos demais tal distinção é pequena. Um grande número de estudantes não-bolsistas caracteriza-se por atributos sociais

⁶ Quatro dos estudantes selecionados residem em bairros pertencentes a outro município, mas que fazem limite com um dos bairros de Cariacica, assemelhando-se ao mesmo, tanto do ponto de vista geográfico quanto social. Embora administrativamente pertençam a municípios diferentes, de fato, constituem-se em prolongamento um do outro.

bastante semelhantes aos bolsistas⁷.

O fato de ter sido professora dos estudantes dos cursos de serviço social, psicologia, nutrição e educação física facilitou bastante o acesso aos entrevistados e a relação de confiança necessária às entrevistas de “relatos de vida”. Em relação aos estudantes dos cursos de filosofia e administração, valime, principalmente, da contribuição dos meus colegas professores e de uma aluna, bolsista de iniciação científica de uma outra pesquisa em andamento. Foram eles que me apresentaram aos discentes entrevistados. Com alguns alunos, tentei estabelecer contato diretamente, apresentando-me como professora da instituição e pesquisadora em elaboração de uma tese de doutorado. Infelizmente, nem sempre consegui realizar a entrevista a partir desse tipo de contato. Embora não tenham diretamente se recusado, alegaram, especialmente, problemas com horários. Alguns estudantes do curso matutino, disseram-me ter apenas uma hora de intervalo entre o fim da última aula e o início da jornada de trabalho. Quando tentei marcar na própria residência, no final de semana, justificaram a dificuldade em fazê-lo, considerando o fato de trabalharem também aos sábados. O mesmo aconteceu com alunos que, na condição de trabalhador-estudante, trabalham durante o dia, dirigindo-se apressadamente para a aula que tem início às dezoito horas e quarenta minutos. Os estudantes que já me conheciam, mesmo tendo dificuldades de horário, conseguiram se organizar para a entrevista. Porém, ainda assim não se constituiu em tarefa fácil.

Foram selecionados os estudantes residentes no município de Cariacica, devido à interseção de alguns fatores. Morei na região durante 23 anos, aproximadamente, só tendo mudado de residência nos últimos 13 anos. Em 1992, realizei pesquisa de campo, com moradores migrantes, tendo como objetivo escrever a monografia intitulada “Estratégias de Sobrevivência de um grupo de migrantes - um estudo de caso”, necessária à conclusão do curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Antropologia, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo. Cinco anos depois, realizei nova pesquisa de campo com eleitores do município. Dessa vez, visando à elaboração da dissertação de

⁷ Esses atributos serão analisados no quarto capítulo.

mestrado, defendida junto ao Programa de Pós Graduação em antropologia, da Universidade Federal Fluminense. Analisei as representações sobre política construídas por eleitores e políticos-candidatos. Minhas conversas com moradores de muitos bairros do município também ocorreram pelo exercício da profissão de professora de história, em escolas estaduais de ensino fundamental e médio e enquanto coordenadora de um setor na Secretaria Municipal de Educação. Como já me referi, participei de prestação de serviços na posição de militante das Comunidades Eclesiais de Base e de outros movimentos sociais. Por essas experiências conquisei facilidades para a inserção no local enquanto pesquisadora e também para interpretações dos dados coletados.

Na primeira fase da pesquisa fiz uso de métodos e técnicas de coleta de dados quantitativos. Isto porque tinha como objetivo analisar os atributos sociais dos estudantes da Instituição definida para pesquisa de campo. Esses dados foram coletados em três momentos, a partir de procedimentos metodológicos diferentes. Os referentes aos estudantes bolsistas, foram obtidos, inicialmente a partir de pesquisa realizada nos formulários preenchidos pelos estudantes no momento da inscrição na faculdade. Acompanhados de vasta documentação, estes formulários constituem um processo individual, organizados no setor de serviço social da instituição. Foram analisados todos os 214 processos existentes. Contemplou os estudantes que ingressaram entre o primeiro semestre de 2005 até o segundo semestre de 2007. Só tive acesso aos mesmos mediante autorização institucional. Os dados referentes aos alunos não-bolsistas foram coletados mediante a aplicação de 309 questionários com perguntas fechadas. A amostra foi definida de forma estratificada, considerando os diferentes cursos e turnos da faculdade e o número de estudantes bolsistas e não-bolsistas. Do total de alunos, subtraiu-se o número de bolsistas (não só do Prouni, mas de outros programas), chegando-se ao número de alunos não-bolsistas. O cálculo da amostra foi feito a partir desse resultado. Para o trabalho de aplicação dos questionários contei com a preciosa contribuição dos coordenadores de cursos e professores que, muito prontamente, dispuseram-se a aplicar os questionários durante parte do tempo de suas aulas.

Esta tese se apresenta organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo analiso um conjunto de estudos que, embora em volume reduzido e privilegiando outras unidades de análise, aproximam-se da proposta em questão, apresentando-se como importantes contribuições para o debate proposto. São estudos levados a cabo especialmente por autores afiliados ao campo da sociologia da educação e da antropologia, que tomam como unidade de análise os itinerários de estudantes universitários considerados de classes populares. No capítulo seguinte, procedo à análise da implantação do Programa Universidade Para Todos no processo de crescimento e diversificação do ensino superior no Brasil, destacando as particularidades presentes no contexto do estado do Espírito Santo. No terceiro capítulo, apresento o contexto institucional da Faculdade Salesiana de Vitória e, situando-me numa perspectiva valorativa da análise de sistemas de contraposições, analiso de forma contrastiva os atributos sociais dos alunos bolsistas em relação àqueles que, diferenciadamente, denominei não-bolsistas. Com o objetivo de proporcionar uma primeira referência de avaliação e compreensão do processo de construção e objetivação do projeto de aquisição do diploma do curso superior, no capítulo quatro procedo a uma breve apresentação de alguns percursos individuais significativos das mediações que destaco. Na parte inicial do capítulo apresento o espaço social de Cariacica, município onde vive a grande maioria dos estudantes cujos relatos são analisados nesta tese. Os percursos sociais dos estudantes, com destaque para as mediações subjacentes, são analisados no capítulo seguinte. No último capítulo, discuto os dilemas da mobilidade social vivenciados pelos alunos bolsistas do Prouni, a partir da inserção no universo da faculdade. Por fim, apresento as conclusões.

2 “SUCESSO ESCOLAR” E DESIGUALDADES SOCIAIS

Neste capítulo analiso um conjunto de estudos que, embora em volume reduzido e privilegiando outras unidades de análise, aproximam-se da proposta em questão, apresentando-se como importantes contribuições para o debate proposto. São estudos que, envolvendo pesquisadores de diferentes áreas disciplinares (antropologia, sociologia da educação, psicologia, educação), foram produzidos, na grande maioria, num contexto histórico anterior ao implemento de políticas de bolsas de estudo em IES privadas e de cotas em IES públicas.

Sob a influência de Pierre Bourdieu e de outros autores representantes da sociologia francesa, um maior volume de estudos dedicados à análise de itinerários de estudantes universitários de classes populares tem sido produzido, principalmente por pesquisadores ligados ao campo da sociologia da educação.

2.1 “SUCESSO ESCOLAR” NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Os estudos empreendidos por pesquisadores desse campo assumem como perspectiva analítica o desempenho escolar de estudantes de classes populares. Diante da considerada improbabilidade estatística do “sucesso escolar” por parte de tais estudantes, os pesquisadores desse campo incorporam como central o debate acerca das razões que explicam o improvável. Buscam tais explicações nos itinerários sociais por eles percorridos, destacando as relações constituídas na família.

Conforme atestam Romanelli, Nogueira & Zago (2002, p.11), uma primeira geração de pesquisadores, sociólogos da educação, dedicaram-se a reforçar estatisticamente, no caso brasileiro, as considerações teóricas de Pierre Bourdieu e Passeron (1970), segundo os quais o desempenho escolar é

explicado no âmbito da teoria da reprodução. Mais recentemente, sob a influência de Bernard Lahire (2004), crítico da referida teoria, os estudos se voltaram para um esforço de relativização das teses propostas por Bourdieu e Passeron.

Para Bourdieu, a prática social é explicada como o resultado de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*. Ao mesmo tempo em que o *habitus* orienta a ação dos indivíduos, também tende a promover a reprodução das relações sociais das quais é produto.

Certos “capitais”, econômico, social e cultural, são herdados pelos indivíduos no processo de socialização empreendido por suas famílias. A partir do volume de capitais acumulados, os indivíduos não apenas são classificados na estrutura social em classes populares, médias e elites, mas recebem um conjunto de disposições para a ação típica de sua posição: um *habitus* familiar e de classe. Para Bourdieu o *habitus* apresenta-se como um elemento capaz de captar a interiorização da exterioridade ao mesmo tempo em que a exteriorização da interioridade. Trata-se de um 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.

Assim, para Bourdieu, os objetivos das famílias e também as atitudes das crianças diante de escolhas escolares reproduziriam a estratificação social. Isso significa que pertencer a famílias de classes populares é condição quase determinante para que o desempenho escolar não seja bem sucedido. A possibilidade de ingresso no curso superior é, *a priori*, concebida como improvável. Em conseqüência, aqueles que o fazem são concebidos como exceções.

Nessa perspectiva, Terrail (1988), por exemplo, a partir de 23 relatos biográficos de filhos de operários, matriculados ou egressos de uma das treze escolas de engenharia de Toulouse, buscou demonstrar as estratégias utilizadas por eles para ultrapassar os limites da improbabilidade. Num

contexto em que muitas análises sobre sucesso/fracasso escolar apontavam para explicações pautadas em dons ou disposições naturais, Terrail concluiu que o “sucesso escolar” e social de qualquer filho de operário não é uma história de acasos e/ou de circunstâncias, mas resultante de um processo histórico, familiar e social. Esse autor identificou três grupos de famílias, conforme os traços predominantes de seus comportamentos educativos voltados para a escola: os “ambiciosos”, os “laboriosos” e os “sortudos”. Os do primeiro grupo caracterizam-se por atitudes reveladoras de riscos na forma de conduzir a escolaridade dos filhos. Almejam desde cedo alcançar os ramos considerados mais nobres do ensino superior. No caso dos “laboriosos”, o pai acompanha o trabalho escolar e mantém-se informado sobre as alternativas de escolarização possíveis. Por sua vez, é a mãe que se dedica cotidianamente ao trabalho de acompanhamento escolar. No entanto, o projeto de ingresso no ensino superior é construído tardiamente por um número significativo de famílias desse grupo. Os “sortudos”, em razão da relativa ausência de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema escolar, especialmente nos níveis secundário e superior, são identificados por delegarem a orientação escolar a outros por eles considerados “mais competentes”. Em geral, essas famílias direcionam as trajetórias escolares dos filhos para os cursos de engenharia de curta duração. O autor também demonstrou que, para esses estudantes, o “sucesso escolar” implicou em penetrar num universo hostil, no qual a alteridade só podia ser vivida como antagônica em relação às práticas familiares.

No Brasil, Souza e Silva (1999), em estudo denominado Por que uns e não outros? Assumiu como objetivo analisar trajetórias escolares bem sucedidas, empreendidas por moradores das comunidades da Maré, um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro. O autor analisou as condições que possibilitaram a alguns jovens, moradores de tais favelas, construir trajetórias de escolarização diferenciadas em relação aos seus pares. Uma das contribuições de seu trabalho foi demonstrar que as trajetórias “bem-sucedidas” revelavam graus maiores de ruptura com o mundo da favela.

Apesar da forte repercussão dos estudos de Bourdieu no campo da sociologia da educação, por pesquisas mais recentes, sobretudo a partir dos anos 1990, estudiosos a ele afiliados passaram a questionar o considerado caráter pessimista proclamado pela teoria da reprodução. Nos anos 1990, ganhou intensidade a crítica ao entendimento de que a escola apenas reproduz a estrutura social e a ideologia da classe dominante. Numa perspectiva diferente, conforme argumenta Souza e Silva (1999, p. 59), “a escola passa a ser vista como um espaço sociocultural capaz de contribuir tanto para a manutenção como para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais”.

No contexto de produção de aportes críticos à perspectiva da reprodução, tem destaque a contribuição de Bernard Lahire (2002; 2004). Discutindo o conceito de *habitus* de classe proposto por Bourdieu, Lahire considera que “todo indivíduo está mergulhado em uma pluralidade de mundos sociais e submetido a princípios de socialização heterogêneos, por vezes contraditórios, que então incorpora” (2002, p.31). O autor desenvolve o argumento de que, se definimos o *habitus* como um sistema homogêneo de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de tal conceito.

Com tais considerações, Lahire sugere que um indivíduo possa desenvolver uma pluralidade de *habitus* segundo as experiências que vivencia. Neste sentido, nas sociedades com maior heterogeneidade cultural, a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças.

Ao analisar o desempenho escolar nos meios populares, destaca o quanto pode haver pluralidades nas relações familiares e escolares que concorrem para o sucesso ou fracasso. A análise de Lahire, centrada em uma abordagem sociológica que considera as redes de interdependência de configurações singulares, fundamenta-se nas concepções teóricas de Nobeit Elias (1994; 2001) sobre o ser social. Segundo argumenta, “os seres sociais não se encontram diante das “estruturas sociais” ou da “estruturas linguísticas”, mas se constituem enquanto tais através das formas que suas relações sociais

adquirem“ (1997, p. 349). Assim, os traços individuais “são o produto de uma socialização passada, e também das relações sociais através das quais se atualizam” (LAHIRE, 2004 p.18). Por essa perspectiva, “a criança não reproduz necessariamente, de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida” (2004, p.17).

Por conseguinte, para que o capital cultural familiar seja de fato transmitido, é necessário encontrar condições para tanto. Ou seja, o fato de os pais ou outros membros da família disporem de forte capital cultural não significa que os seus “herdeiros” terão necessariamente “sucesso escolar”. O contrário também pode ser observado. Um filho de pais que não dispõem de forte capital cultural não está determinado a ser um aluno com fraco desempenho na escola. Ou ainda, na ausência de ação expressa de transmissão de um capital cultural existente, os saberes escolares podem ser apropriados pela criança (LAHIRE, 2004). É preciso conhecer dados que as estatísticas não infomam, mas que podem ser determinantes.

Tais conclusões baseiam-se num estudo, de caráter etnográfico, no qual Lahire analisa 26 casos a partir de cinco temas fundamentais: as condições e disposições econômicas, as formas familiares de cultura escrita, a ordem moral doméstica, as formas de exercício da autoridade familiar e os modos familiares de investimento pedagógico.

A equivalência escolar dos avós, a existência de pais politicamente militantes ou a presença ou ausência de prática de leitura e escrita, são fatores que por si sós não garantem que haverá a transmissão de disposições escolares favoráveis ao “sucesso escolar”. É preciso investigar se os pais militantes, por exemplo, dispõem de tempo e outras condições para que este efeito se verifique. Da mesma forma, a aparente similaridade das camadas populares pode esconder diferenças na relação com a cultura escrita. O sucesso da escrita não está circunscrito à presença desta nas relações familiares, mas reside principalmente no modo como ela é vivenciada (positiva ou

negativamente) e se suas modalidades são compatíveis com a forma de socialização escolar da escrita (LAHIRE, 2004).

Para exemplificar seus argumentos, Lahire compara dois casos de avós com equivalente capital cultural. Um, com forte capital escolar, vê regularmente o neto e lhe transmite, através de situações singulares, maneiras de ver, de apreciar e de avaliar o mundo. Outro, também com forte capital escolar, não vê os netos. Na lógica de uma descrição mais contextualizada, o forte capital escolar do primeiro não é equivalente ao desse último.

Com esses exemplos, o autor procura mostrar que as estatísticas são produções de dados, freqüentemente arbitrárias, isto é, abstratas em relação ao seu contexto. As ações de um avô, em um caso, podem encontrar o equivalente na ação do irmão, ou do tio no segundo, de um professor no terceiro, de uma série de pessoas no quarto (LAHIRE, 2004). Isto significa que as interpretações sobre o sucesso e o fracasso escolar perdem em compreensão quando ignoram as relações de interdependência que orientam as práticas sociais.

Do mesmo modo que as condições acima evocadas, a existência de um projeto, de uma intencionalidade familiar ou de estratégias de superinvestimento inteiramente dirigidas para a escola seria, cada qual, apenas um caso entre outros possíveis sociais (LAHIRE, 2004). Para o autor, as disposições capazes de produzir certo tipo de carreira escolar não são necessariamente colocadas em prática pelas famílias de forma consciente e intencional. Isto não quer dizer que elas não possam exercer influência favorável em termos escolares. No ambiente doméstico, como observa o autor (1997, p. 31), “as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política e religiosas podem ser múltiplas”.

No Brasil, os estudos mais recentes produzidos no campo da sociologia da educação buscam situar-se na perspectiva de Lahire e têm reproduzido as mesmas unidades analíticas daquele autor: suas pesquisas baseiam-se, sobretudo, no estudo das interações constituídas na família. Segundo

Romanelli, Nogueira & Zago (2003, p. 6), “os sociólogos foram levados a interrogar sobre os processos e as dinâmicas, as práticas socializadoras e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar”.

Viana (1998), por exemplo, voltando-se para estudantes universitários, procurou investigar o que tornou possível o acesso ao nível superior para filhos de famílias com dificuldades econômicas e baixo nível de escolaridade, com pais exercendo ocupações predominantemente manuais. Em sua tese, descreve as relações familiares dos universitários e procura mostrar como estas têm relação e podem ajudar a explicar o modo de escolarização das camadas populares, no interior do sistema de ensino.

Zago (2000), com o objetivo de apresentar algumas reflexões e dados de pesquisas sobre os significados e as formas de envolvimento dos pais, especialmente das mães, nas trajetórias escolares de seus filhos, analisou uma situação particular, relativa a uma família cujos filhos apresentam escolaridade em nível superior. A autora procurou evidenciar a relação dinâmica e de múltiplas interações entre a escola e vida social do aluno e de sua família.

Assumindo tais unidades analíticas, esses estudos tendem a tomar o “sucesso escolar” aprioristicamente e imprecisamente definido, aparecendo de forma naturalizada nas explicações propostas pelos referidos estudos. Em geral, há um ausente esforço de relativização deste termo, não havendo por parte dos autores uma preocupação em considerar as diferenças sociais e culturais em que o considerado “sucesso escolar” tem lugar. Em geral, usa-se o termo como referência aos casos de estudantes de classes populares que ingressaram no ensino superior. Ou seja, ingressar nesse nível de ensino significa, por si só, um caso de “sucesso escolar”. No estudo de Lahire, tomado como referência nesses trabalhos, o autor se refere ao “sucesso escolar” de crianças, no nível de ensino a elas correspondente.

Uma tentativa de relativização do conceito vem sendo feita por Viana (2005). Num trabalho mais recente, em nota de rodapé, a autora explica: “no contexto dos estudos que venho realizando, qualifico como *sucesso escolar* o acesso ao

ensino superior, o qual, mais apropriadamente, a meu ver, denomino de "longevidade escolar" (Viana, 2005, p.121). Estes estudos também consideram o ingresso no ensino superior, quando referente às universidades públicas.

Todavia, no contexto atual, considerar casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior é, no mínimo, precipitado. É também aceitar a auto-laureação dos estudantes como próprio fator explicativo do percurso atribuído como excepcional. Considerando o significativo aumento da relação demanda e oferta pelo ingresso de estudantes de classes populares no ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, é necessário que nos questionemos acerca da mencionada improbabilidade. Afinal, nessa conjuntura, até que ponto estes casos mantêm-se como improváveis? Para quem o desempenho destes estudantes pode ser considerado de "sucesso escolar"? Que parâmetros são aventados para tanto? Apenas a passagem pela instituição? O ingresso no ensino superior representaria um fim em si mesmo?

Tomando o trabalho de Lahire como espelho, os autores também tendem a destacar, nos itinerários de universitários, as relações que se estabelecem na família. Se Lahire também o faz, sua proposta de estudo incide sobre percursos de crianças em idade escolar. Nesse caso, realmente a socialização na família deve ser principalmente considerada, como bem demonstram Luckman e Berger (1987). Porém, na análise de percursos de estudantes universitários, é fundamental que também sejam considerados os processos de socialização secundária (LUCKMAN E BERGER, 2001). A partir deles se tornam possível tomar para análise a ação de mediadores que se posicionam para além do universo da família nuclear. Afinal, conforme destaca Elias, "os traços que caracterizam um "indivíduo" não aparecem de forma isolada, do nada. Também não correspondem a uma produção direta do que é visto na família, mas se constituem nas relações sociais de interdependência" (ELIAS, 1994, p.349).

Embora não tome como proposta, neste estudo, analisar o "sucesso escolar" nos percursos sociais dos alunos entrevistados, acredito que as considerações aqui propostas possam também contribuir para reflexão de tal debate.

Ao me referir à mediação social, posiciono-me diante da proposta analítica que a concebe contrapondo-se “aos essencialismos e positivismos, aos substantivismos absolutizantes, bem como à dicotomização entre indivíduo e sociedade” (NEVES, 2008, p.23). Trata-se de uma proposta que:

Alude à representação dialética porque valoriza as representações e as transformações do mundo, a institucionalização, a conciliação, a conformação e o questionamento quanto às regras que legitimam reconhecidas ordens sociais. Implicando, portanto, no reconhecimento dos significados coletivamente produzidos e intercomunicados, a utilidade explicativa do termo mediação funda-se na abertura para compreensão da construção da ordem social (NEVES, 2008, p. 24).

Diante de tal proposta, a mediação social é concebida como processo de intercomunicação entre diferenciados universos sociais, “só alcançáveis se corresponderem a saberes obtidos pelo mediado, isto é, se este se apresenta como sujeito de produção de inerentes novos saberes” (NEVES, 2008, p. 39). Isto significa que a ação do mediador não se restringe a interligar mundos diferenciados, pois ele também constrói e, portanto, tenta relativizar as representações dos mundos sociais que pretende interligar e o campo de relações que viabiliza esse modo específico de interligação (NEVES, 2008).

Sob tal perspectiva, a mudança pensada pelo processo de mediação não significa a passagem de um universo de significados a outro. A ação dos mediadores sociais no processo de mudança para a posição de estudantes universitários não é concebida como sendo resultante da imposição da vontade dos primeiros. Isto seria destituir esses atores, os estudantes, de voz e vez. É preciso considerar a mediação construída na participação ativa tanto de mediadores quanto de mediados, pois é o entendimento da ação recíproca entre tais atores que conduz à compreensão do “conjunto das forças sociais em jogo, isto é, colocar o ator na história, para se interrogar sobre a produção das situações históricas” (NEVES, 2008, p. 39).

Nestes termos há de se considerar, no atual contexto, a ação de agentes de mediação como aqueles afiliados a programas institucionais de concessão de

bolsas de estudo em IES privadas, bem como a ação daqueles agentes afiliados a movimentos sociais e a ONGs, com o propósito político de ampliar o acesso de estudantes de classes populares ao ensino superior.

2.2 DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NOS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS

Como anteriormente demonstrado, a grande maioria dos trabalhos produzidos por antropólogos, no contexto atual, definem como unidade de análise o dilema racial brasileiro, analisando, por exemplo, as dificuldades e equívocos presentes nas tentativas de classificações acerca de quem é negro num país marcado pela miscigenação. Entre os antropólogos, sem desconsiderar sua importância, é, sem dúvida, a questão racial que se coloca como problema obrigatório. O artigo produzido por Maio e Santos (2005), criticando a decisão da Universidade de Brasília em classificar negros e não-negros através de fotografias, muito bem exemplifica esse debate.

No entanto, é possível localizar alguns poucos trabalhos que, também valorizando a relação indivíduo e sociedade, guardam referência mais próxima com o estudo em questão. Refiro-me, em especial, a dois trabalhos que considerei significativos ao debate. Num primeiro, desenvolvido por Teixeira (2003), a autora analisa trajetórias de estudantes negros de uma IES pública, a Universidade Federal Fluminense (RJ)⁸. Embora seu trabalho tenha sido publicado em 2003, no momento em que realizou o estudo (1998), o sistema de cotas, reservando vagas para negros e afrodescendentes nas universidades públicas, ainda não havia sido implantado em nenhuma das universidades brasileiras⁹.

⁸ No caso deste estudo, a autora também analisa trajetórias de professores universitários.

⁹ A primeira experiência ocorreu em 2003, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Embora as trajetórias analisadas não possam contemplar casos beneficiados pelas cotas, a autora sinaliza, na conclusão do trabalho, para a importância da implantação desse sistema como possibilidade de facilitar o ingresso de negros na universidade.

No estudo levado a cabo por Dauster (2004), a autora define como categoria de situação estudantes beneficiários de um programa de bolsas institucional em uma “IES não-pública, religiosa e socialmente definida pela inclusão de estudantes de classe média ou alta” (DAUSTER, 2004, p 3).

Naquele mencionado estudo, Teixeira (2003) privilegiou como unidade de análise “trajetórias de negros que chegam ao ensino superior, de seus processos de escolha de carreira e projetos de ascensão pela via educacional” (p. 29). Assumindo como objetivo contribuir para o estudo das relações raciais, tomou como ponto de partida a discussão do sistema de ensino como seletivo e excludente para categorias sociais como os pobres, “onde estaria majoritariamente representada a população de origem negra”. A autora o fez constatando que o perfil dos seus entrevistados se caracteriza por “indivíduos de origem social mais baixa, que freqüentaram escolas de primeiro e segundo graus de ensino deficiente e que, por alguma razão, consegue ascender ao ensino superior, considerado de bom nível” (Teixeira, 2003, p. 186).

A autora teve a intenção de ir além de análises estatísticas de improbabilidade do acesso de negros à universidade, buscando dar visibilidade aos que não aparecem nos dados estatísticos sem, no entanto, individualizar escolhas e trajetórias. Imbuída da tal propósito, buscou analisar “os mecanismos que determinam o sucesso daqueles que conseguem chegar ao terceiro grau, a partir da análise do discurso dos próprios sujeitos sobre a trajetória educacional, seus projetos e escolhas” (2003, p. 15). Entre outras conclusões, Teixeira destaca o quanto a persistência das formas de preconceito e discriminação racial marcaram a trajetória de seus entrevistados, a ponto de interferir em projetos e escolhas de curso e carreira, ao mesmo tempo em que indicam para a tendência da manutenção dos mesmos mecanismos de ascensão social do passado. Segundo a autora, existe uma tendência ao ingresso na universidade, sobretudo, nos cursos menos concorridos e de menor status social que, geralmente, estão associados às ocupações de baixa remuneração (arquivistas, bibliotecários, enfermeiros e assistentes sociais). A autora destaca, ainda, como a capacidade de estabelecer uma rede de

solidariedade e ajuda foi o fator determinante das trajetórias em ascensão. Para ela “são essas redes que estabelecem relações de amizade e solidariedade entre pessoas e famílias de diferentes classes sociais e de diferentes identidades raciais apoiando, incentivando e mantendo projetos e trajetórias de ascensão” (2003, p.233). Teixeira defende o argumento segundo o qual “a forma hierarquizada que caracteriza a sociedade brasileira faz com que se perpetuem os mecanismos que levam à ascensão social das camadas discriminadas, via rede de relações, em grande parte informais e pessoais, de ajuda e amizade” (p. 244). Embora a autora não privilegie o uso da categoria mediação, fica explícito em seus argumentos o quanto o ingresso no ensino superior, por parte de seus entrevistados, tornou-se viável pelas interrelações estabelecidas com agentes mediadores do tipo personalizado. Na conclusão do trabalho, a autora claramente advoga em favor de uma mediação do tipo institucional, através da implantação de programas governamentais de apoio e incentivo ao ingresso de estudantes negros na universidade. A esse respeito, questiona:

Se alguns negros conseguem chegar até a universidade de melhor prestígio utilizando-se de redes próprias e informais de ajuda, quantos não conseguiriam o mesmo se pudessem contar com uma rede formal, institucional, baseada em critérios públicos estendidos de forma ampla a toda uma parcela da população que se vê excluída, *a priori*, do acesso ao ensino superior de qualidade? (TEIXEIRA, 2003, p. 244).

No trabalho de Dauster (2004), a autora teve como principal objetivo mapear as relações entre os estudantes universitários e a cultura letrada. Ao fazê-lo em relação aos estudantes auto-definidos como bolsistas, reconheceu como relevante conhecer sociologicamente esses alunos, aproximando-se deles para compreensão do modo de vida e cotidiano dos mesmos. A autora toma como interesse, no entanto, o processo de entrada e permanência, na universidade não pública, daqueles estudantes “menos favorecidos” do ponto de vista econômico. Diante das “evidentes diferenças entre os bolsistas e não bolsistas” (DAUSTER, 2004, p. 5), considera ambos os universos sociais, entrevistando 19 alunos, dos quais 13 são bolsistas.

Dauster destaca, em suas análises, as mediações e os mediadores presentes no processo de inserção dos alunos bolsistas. Com base nos estudos de Gilberto Velho (2000), considera a mediação como um processo de comunicação cultural e trânsito entre mundos socioculturais, importante para a análise de como se dão as interações entre categorias e níveis culturais distintos. Entre as instituições mediadoras, considera, com destaque, os cursos do tipo PVCN. Para a autora, “a passagem pelos designados cursos tende a sedimentar compromissos políticos e sociais ao lado de sentimentos de valor e auto-estima que impulsionam os bolsistas em direção às suas demandas no contexto universitário, entre as quais se encontra o acesso consistente às tecnologias da cultura letrada. Esses estudantes revelam, então, alto grau de coesão interna, ancorados em uma visão política do seu significado social enquanto universitários. Tendem a atuar também como mediadores, ora exercendo o papel de estudantes, ora a função solidária de professores de pré-vestibular. A antropóloga também destaca que, embora não se constituindo como blocos homogêneos e monológicos em permanente conflito, a inclusão dos setores populares na universidade revela inúmeras formas de exclusão, sendo as evitações e os preconceitos perceptíveis nas relações de sociabilidade.

Embora tenha publicado seu estudo em 2004 e se referido aos PVNCs como importantes para reforçar compromissos sociais e políticos, a autora não contempla as transformações, ainda em curso, no que se refere ao acesso ao ensino superior para estudantes de “classes populares”, como foi visto anteriormente. Ao também não proceder à análise dos percursos sociais dos estudantes, não contempla outras possíveis mediações que se fizeram presentes na constituição do projeto de cursar o ensino superior.

Com essa tímida produção e por diferentes unidades de análise, não é possível observar no campo da antropologia a constituição de um amplo debate acerca do ingresso no curso superior por parte de estudantes das classes populares, especialmente quando a ênfase nos estudos recai na relação indivíduo e sociedade. No entanto, os estudos aqui considerados demonstram a importância da expansão das análises sobre segmentos da sociedade

brasileira que, por recursos nem sempre socialmente ainda reconhecidos, têm expressado mudanças nas condições de integração social.

3 O PROUNI E A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Conforme anteriormente destacado, no Brasil, o campo do ensino superior tem se configurado de maneira diversificada. Segundo argumenta Martins (2000), neste processo houve a incorporação de um público socialmente diferenciado merecendo destaque o aumento de estudantes do sexo feminino e daqueles já inseridos no mercado de trabalho.

Analisando o setor privado de ensino superior na América Latina, Durham e Sampaio (2000) observam que o crescimento desse setor constitui um fenômeno geral. No conjunto do continente, a expansão se verifica desde os anos 1950, tendo sido muito intenso no Brasil e na Colômbia nos anos 1960 e 1970. Conforme destaca Clark (1983), não se trata de um fenômeno exclusivo do continente latino americano. Faz parte de uma tendência mundial dos sistemas de ensino superior no pós-guerra. A tendência é caracterizada, sobretudo, pela passagem de sistemas considerados de “elite” para sistemas “mais abertos” porque capazes de incorporar um maior contingente estudantil.

No Brasil, conforme dados levantados por Levy, citado por Durham e Sampaio (2000), já em 1950, o setor privado era responsável por 45% do total de IES e, em 1975, por 65% delas. Segundo as mencionadas autoras, Levy estudando de forma pioneira esse processo, distinguiu três diferentes movimentos de expansão, caracterizados por ele segundo as interrelações entre o público e o privado. Dessa forma, considerou como primeiro movimento aquele relativo ao surgimento ou consolidação das universidades católicas. Segundo aponta Durham e Sampaio (2000), na década de 1930, momento de criação das primeiras universidades brasileiras, a Igreja criou sua própria rede de universidades católicas com o apoio do Estado, que financiou parcialmente, por muito tempo, essas instituições paralelas caracterizando, “um setor privado muito especial” (DURHAM E SAMPAIO, 2000, p.11). O segundo movimento caracterizado por Levy refere-se ao desenvolvimento das instituições paralelas consideradas privadas de elite. São universidades ou estabelecimentos equivalentes, laicos e não-estatais. A Escola de Administração de Empresas da

Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro são exemplos desse tipo. Segundo Durham e Sampaio (2000, p 11), “em geral, essas instituições são seletivas e procuram formar pessoal altamente qualificado. Algumas delas chegam a contar com subsídios estatais, apoio empresarial ou de elites locais”.

As instituições privadas, criadas para a absorção da demanda de estudantes que não lograram ingressar nas universidades públicas ou nas IES privadas mais seletivas, foram, em geral, criadas depois da década de 1960. Com independência garantida por seu estatuto jurídico, um grupo considerável de instituições desse tipo atua no mercado com fins lucrativos. Esse setor ampliou-se por meio de instituições não universitárias, de pequeno porte, que passaram a oferecer cursos de baixo custo. Com efeito, conforme Geiger, citado por Durham e Sampaio (2000, p.16), “ao longo do período compreendido entre 1955 e 1975, o setor privado deixou de ser um setor paralelo, com *status* e funções relativamente similares às do setor público, para se constituir em um *mass private sector*”. Apesar da reforma universitária, em 1968, a política de ingresso às universidades públicas continuou a ser seletiva, mantendo tal setor com dimensões mais restritas. O setor privado, então, teve possibilidade de atender à demanda reprimida do grande número de candidatos que não conseguia ingressar nas universidades públicas.

3.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO A PARTIR DOS ANOS 1990

As IES privadas, não confessionais e também não elitizadas, passaram por um período de forte impulso expansionista nos anos 1970. No entanto, contrariando as expectativas, verificou-se um processo de quase estagnação nos anos 80. Segundo Martins (2000), uma vez encerrado o processo de absorção de novos segmentos sociais, até o final dos anos 1970, em termos absolutos, registrou-se diminuição acentuada do ímpeto de crescimento, em contraste com os períodos anteriores. Em toda a década de 80 foi registrado um aumento de apenas 10% no número de matrículas no ensino superior. Para o autor, um dos gargalos que emperrou de maneira decisiva o crescimento do

sistema foi o desempenho da educação média no país. Ao se comparar, por exemplo, o número de inscrições para o vestibular, no ano de 1980, em relação ao ano de 1992, observa-se um crescimento de apenas 2%¹⁰. A partir, porém, da segunda metade dos anos 1990, o número de inscrições no vestibular, bem como o de IES, voltou a crescer. Conforme pode ser observado na tabela a seguir, esse processo se manteve bastante acelerado no ano de 2006, começando a dar sinais de estabilização nos dois anos seguintes.

Tabela 1 – Evolução do número de IES no Brasil – 1986 - 2008

ANO	TOTAL DE IES	IES PÚBLICAS	IES PRIVADA
1986	855	263	592
1987	853	240	613
1988	871	233	638
1989	902	220	682
1990	918	222	696
1991	893	222	671
1992	893	227	666
1993	873	221	652
1994	851	218	633
1995	894	210	684
1996	922	211	711
1997	900	211	689
1998	973	209	764
1999	1097	192	905
2000	1180	176	1004
2001	1391	183	1208
2002	1637	195	1442
2003	1859	207	1602
2004	2013	224	1789
2005	2165	231	1934
2006	2270	248	2022
2007	2281	249	2032
2008	2252	236	2016

Fonte: MEC/INEP

¹⁰ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no ano de 1980 inscreveram-se no vestibular 1.803.567 e, em 1992, mais de dez anos depois, esse número aumentou para apenas 1.836.859.

Observa-se que, no último ano do período considerado, o acelerado processo de crescimento cessou, havendo uma redução no número total de IES. Segundo análise do INEP (2009), tal redução ocorreu devido ao processo de fusão e compra de IES privadas, além da fusão dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Instituições Federais de Ensino Superior. Ainda segundo o INEP não se verificou, no entanto, a mesma redução no número de matrículas.

Nota-se que, no decorrer do período compreendido entre 1986 e 2006, houve um aumento de quase 270% no total de instituições. O processo foi realmente significativo na segunda década, de 1996 a 2006. Ao se comparar as IES públicas em relação às privadas, é evidente que essas últimas alavancaram o processo de expansão, alcançando um crescimento em torno de 250%. Quanto ao número de inscritos no vestibular, observa-se um aumento de 95%, no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006.

Diferentes autores (FRIGOTTO,1999; CORBUCCI, 2006; VAIDERGORN, 2001) têm demonstrado que o significativo aumento dessa categoria de Instituições de Ensino Superior, bem como da demanda por esse nível de ensino têm lugar num quadro de submissão ao chamado modelo de globalização econômica e política neoliberal, em curso, sobretudo, a partir dos anos 1980. Nesse sentido, Frigotto (1999), por exemplo, argumenta que os sistemas educacionais e de formação técnico-profissional passaram a habilitar as nações e os indivíduos a se integrarem às economias globalizadas e aos mercados competitivos.

Não deixo de perceber a importância de se considerar os fatores em causa nos processos genericamente denominados como globalização e neoliberalismo enquanto “pano de fundo” para a análise do aumento da referida demanda. No entanto, é também preciso considerar a confluência de outros fatores que têm concorrido para a constituição desse processo. Refiro-me, em especial, aos movimentos sociais que surgiram no período, investidos do propósito de reduzir as desigualdades de oportunidades diante do ensino superior e o apelo político

e ideológico da categoria exclusão social, expressiva da contraposição mais evidente dos efeitos seletivos em curso.

Também é de fundamental importância considerar o aumento do número de concluintes do ensino médio, o que fez aumentar a demanda pelo ensino superior, além das mudanças na legislação brasileira que possibilitaram a maior abertura de instituições privadas. Em relação ao número de inscritos no ensino médio, observa-se que, a partir dos anos 1970, houve um constante crescimento em números absolutos, mas também muitas oscilações. Entre 1980 e 1991, período considerado de estagnação no aumento das matrículas no ensino superior, houve um crescimento de 30% no número de matrículas no ensino médio. Nos cinco primeiros anos desse mesmo período, o crescimento foi de apenas de 6%. Ao se observar o período entre 1989 a 1999, verifica-se uma situação bem diferente, observando-se um aumento de 123% no número de matriculados no ensino médio. Segundo Martins (2000), tal aumento ocorreu em todas as regiões do país.

Tabela 2 - Evolução do número de concluintes do ensino médio – Brasil (1989– 2004)

ANOS	CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO
1989	447.345
1990	502.784
1993	548.678
1996	959.545
1997	1.300.150
1.998	1.535.943
1.999	1.786.827
2.000	1.836.130
2.001	1.855.419
2.002	1.884.874
2.003	1.851.834
2.004	1.879.044

Fonte: MEC/INEP

Conforme argumenta Martins (2000), esses dados demonstram que, em parte, a retomada da expansão do ensino superior depende do equacionamento de

problemas estruturais existentes no ensino fundamental e no médio. Nesse sentido, mais do que ampliar a capacidade da absorção da demanda pelo ensino médio, é necessário que se amplie, sobretudo, as condições para se diplomar os estudantes nesse nível de ensino. Mesmo diante do mencionado aumento, verificado a partir da segunda metade dos anos 1990, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), nas duas últimas décadas, apenas 25% dos que ingressam no ensino médio conseguiram concluí-lo. Quando se trata do ensino fundamental, a defasagem é ainda maior. Dos 35 milhões que ingressam, somente concluem cerca de 2 milhões e 500 mil alunos.

Outros fatores coadjuvantes não vêm sendo apreendidos pelas amplas categorias de agentes sociais que integram a quantificação estatística. O processo de urbanização, bem como a expansão da população urbana são fatores em jogo, especialmente, quando se consideram analiticamente os percursos dos estudantes tal como privilegio neste trabalho.

Fazendo uma breve sistematização acerca das políticas voltadas para o ensino superior, desenvolvidas pelos últimos governos brasileiros, é possível perceber, conforme atesta Vaidergorn (2001), que, no governo Collor (1990-1992), havia desde o início a intenção em ampliar o número de instituições privadas de ensino superior. No entanto, este projeto esbarrou em constrangimentos formulados por agentes sociais que integravam o órgão, até então responsável pelo reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições, o Conselho Federal de Educação (CFE).

Nesse jogo de forças sociais, o CFE foi extinto no Governo de Itamar Franco, vice e sucessor de Fernando Collor. O Ministério da Educação passou a ter maior poder de decisão. No Governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1994, o MEC passou a delegar à iniciativa privada maior responsabilidade pelo aumento do número de vagas no ensino superior. O Governo Federal alegava incapacidade de ampliar os gastos com a educação, provocando um grande enfraquecimento das Universidades Federais. Conforme destaca Corbucci (2004) foram, por parte do MEC, acelerados e

facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível do ensino, por intermédio da iniciativa privada.

No intuito de assegurar o preenchimento de parte das vagas ofertadas pelo setor privado, foi instituído, em 1999, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), destinado a alunos com certo nível de insuficiência econômica (CORBUCCI, 2004). Concebido para substituir o antigo Crédito Educativo, o FIES foi desenhado para tornar-se autofinanciável, ao contrário do que vinha ocorrendo com o antecessor.

Conforme se pode constatar na tabela 3, apesar do FIES, o número de vagas não preenchidas nas IES privadas continuava a aumentar. Por outro lado, a demanda pelas IES públicas mantinha-se alta.

Tabela 3 – Vagas oferecidas e não preenchidas no ensino superior – Brasil (1980 - 2003)

ANOS	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS NÃO PREENCHIDAS	PERCENTUAL DE VAGAS NÃO PREENCHIDAS
1980	404.814	48.147	11,19%
1984	442.314	66.486	15,00%
1990	502.784	95.636	19,00%
1994	574.135	110.895	19,30%
2000	1.216.281	318.724	26,20%
2001	1.408.492	371.802	26,40%
2002	1.773.087	567.947	32,00%
2003	2.183.172	643.313	32,00%

Fonte: MEC/INEP

Apesar de esse setor privado ter sido denominado como um *mass private sector*, de fato só parece se apresentar dessa forma em oposição a um setor privado de “elite”, pois demonstrou ser financeiramente inacessível para a grande maioria dos estudantes considerados de baixa renda.

Diante de tal conjuntura e com o advento do Governo Lula, dentro do projeto do Ministério da Educação (MEC) de reforma da educação superior, foram tomadas algumas medidas emergenciais. Entre elas, a realização de concursos para professores, o reajuste dos valores correspondentes às bolsas de mestrado e doutorado, alternativas de negociação salarial com os docentes e servidores técnico-administrativos, além da ampliação do número de IES públicas.

Conforme já destaquei, é nessa conjuntura que se instauram na agenda política brasileira iniciativas voltadas para a “redução das desigualdades de oportunidades” diante do ensino superior, através da ampliação do acesso e da permanência da população de baixa renda a este nível de ensino. Diferentes agentes afiliados a movimentos sociais – ligados especialmente ao movimento negro, a grupos religiosos da igreja católica, além de outras ONGs, organizaram-se para reivindicar a implementação de ações afirmativas de inclusão social, no que tange às oportunidades de ingresso e continuidade dos estudos em nível superior. Em vários estados do Brasil, verificou-se a formação de cursos do tipo Pré-vestibular alternativo. Santos (2005) localiza a origem desse movimento na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sob a denominação de Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Em fins de 1994, segundo Honorato (2005), já existiam dez núcleos em todo o estado. Em 1995, foi estimada a existência em torno de 1500 núcleos distribuídos por vários estados brasileiros. Na Bahia e em São Paulo, os integrantes do Movimento Negro, direta ou indiretamente, estiveram na liderança das iniciativas de pré-vestibular popular. No Rio de Janeiro, o PVNC foi inicialmente desenvolvido por religiosos da ala progressista da Igreja Católica.

Em resposta a essa demanda, no campo governamental, têm sido criados diferentes programas. Segundo Mitrulis e Penin (2006), uma das conquistas reconhecidas pelo movimento negro foi a criação, pelo Ministério da Educação em novembro de 2002, do Programa Diversidade na Universidade, com o propósito de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso e da permanência ao ensino superior de pessoas pertencentes a “grupos socialmente desfavorecidos, com ênfase nas populações afro-descendentes

e/ou indígenas”. O Programa, ainda em vigor, seleciona instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos, com experiência anterior de um ano em gestão de projetos educativos para acesso à universidade, voltados especificamente para afro-descendentes e indígenas egressos do ensino médio, e oferece apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de Projetos Inovadores de Cursos – PIC. Em 2004, foi instituído o Programa Universidade Para Todos. Criado pela MP nº. 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tal programa passou a conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em IES privadas. Mediante isenção de impostos, como o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, a Contribuição Social sobre Lucro Líquido, o PIS e o Cofins, tais instituições deveriam oferecer 8,5% da receita em bolsas de estudos a alunos carentes.

Segundo informações do Ministério da Educação (2005) apenas podem ter acesso às bolsas oferecidas pelo Prouni os seguintes indivíduos:

Brasileiros não-portadores de diploma de curso superior; que tenham participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em instituição privada com bolsa integral; ser portador de necessidades especiais; ser professor do quadro permanente da rede pública de ensino em exercício na educação básica.

Os alunos com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio têm direito às bolsas integrais, enquanto que os estudantes com renda de até três salários mínimos podem pleitear bolsas de estudo parciais com cinquenta por cento de desconto. Recentemente, os estudantes contemplados com bolsas de 50% passaram a ter direito de também recorrer ao FIES para pagamento da segunda parte da mensalidade. Os candidatos às bolsas do Prouni são beneficiados conforme o perfil socioeconômico e o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Podem concorrer a uma bolsa os candidatos que obtiverem média igual ou maior do que 45 pontos nesse exame. Para os estudantes inscritos em cursos que funcionam em horário integral são concedidas bolsas de permanência no valor de 300 reais.

3.2 O ESPIRITO SANTO NO QUADRO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990

De um modo geral, o crescimento do ensino superior, no Espírito Santo, tem acompanhado o processo que se desenvolve em nível nacional. Salvaguardadas algumas especificidades, nesse estado tem tido lugar, desde a segunda metade dos anos 1990, um significativo crescimento das IES privadas, do terceiro tipo classificado por Levy (1987), ou seja, instituições não universitárias, de pequeno porte, voltadas para o atendimento da demanda por parte daqueles estudantes que não conseguiram ingressar nas poucas IES públicas existentes no estado. Na tabela seguinte é possível observar esse processo a partir do final da década de 1990.

Tabela 4 – Evolução do número de IES - Espírito Santo – (1999 – 2006)

ANO	TOTAL DE IES	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS (TOTAL)	IES COMUM/CONFES/FILANT	IES PARTICULARES
1999	42	5	37	12	25
2000	58	5	53	13	40
2001	68	6	62	13	49
2002	75	6	69	17	52
2003	79	4	75	11	64
2004	90	4	86	12	74
2005	98	4	94	12	82
2006	110	4	106	12	94

Fonte: MEC/INEP

Observa-se que, entre os anos de 1999 a 2006, o setor privado registrou um impressionante crescimento, superior ao crescimento nacional e da região sudeste. O país registrou, no mesmo período, um crescimento de 112% no número de IES privadas e a região sudeste, 76%, conforme indicações na tabela 5. No Espírito Santo, este índice foi de 186%.

Tabela 5 – Evolução do número de IES na Região sudeste – (2000 – 2008)

ANO	TOTAL DE IES	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS	IES COMUM/CONFES/FILANT	IES PARTICULARES
2000	667	71	596	199	396
2001	742	75	667	197	470
2002	840	77	763	206	557
2003	938	81	857	221	636
2004	1001	1990	911	241	670
2005	1051	98	953	245	708
2006	1093	109	984	259	725
2007	1095	112	983	259	724
2008	1069	104	965	256	709

Fonte: MEC/INEP

No estado do Espírito Santo, assim como na região sudeste, entre as IES privadas, as confessionais, filantrópicas e comunitárias não demonstraram crescimento. Acompanhando o movimento nacional, a partir da segunda metade dos anos 1990, o grande aumento do número de IES privadas se deu por parte das particulares, Instituições, portanto, regidas pelas leis do mercado, com pouca interferência do Estado. No último ano do período, ocorreu uma pequena queda no número de IES privadas. Isto significa que, no Espírito Santo, também se verificou o movimento ocorrido em nível nacional, ou seja, houve a compra e a fusão de algumas instituições privadas. No entanto, também como no caso brasileiro, não houve diferença significativa em relação ao número de ingressos. Em 2006, registrou-se, no estado, um total 33.133 ingressantes e, em 2008, esse número foi levemente reduzido para 32. 689.

A despeito desse impressionante crescimento, é também importante considerar o processo de crescimento econômico que, nos últimos anos, desenvolve-se no mencionado estado. Segundo têm demonstrado alguns estudiosos da questão (Calliman, 2000; Orrico, 2000), a economia capixaba passa no momento por um processo acelerado de transformação, diversificação e

crescimento. Segundo Callimam (2009), observa-se no estado um ciclo de desenvolvimento em que cresce a economia como um todo, aumentando o número de empregos e renda e diminuindo a proporção de pobres.

Esse processo está estritamente relacionado às transformações econômicas observadas, no estado, nos últimos 40 anos. Com base essencialmente agrícola, a economia passou a se caracterizar, sobretudo a partir da década de 1970, por um processo de crescente industrialização e urbanização.

De 1953 a 1998, a economia capixaba apresentou um crescimento médio anual de 7,6%, maior que a média nacional de 5,3 pontos percentuais. Isso porque, se de um lado a economia agrícola foi atingida pela crise cafeeira, culminando com a erradicação dos cafezais; por outro, verificou-se um grande incremento do setor industrial, através da implantação dos chamados grandes projetos, começando pela expansão da Companhia Vale do Rio Doce, do complexo de Tubarão, seguido pela Aracruz, Samarco e Companhia Siderúrgica de Tubarão.

O processo de industrialização foi acompanhado, também, por um intenso crescimento populacional em direção às áreas urbanas, sobretudo em direção à Grande Vitória. A população dessa região cresceu, de 1960 a 2000, quase 600%, passando de 209.172 para 1.424.737 habitantes. Observando dados do IBGE, no mesmo período, a população do estado passou de 1.418.348 para 3.093.171 habitantes.

Segundo Castro e Vescovi (2009), a década iniciada em 2001 será notabilizada por seus avanços econômicos e sociais no Espírito Santo, pois o estado conseguiu o almejado crescimento econômico associado à melhoria da distribuição de renda. O Espírito Santo foi a unidade da federação com a maior expansão da classe média, quando considerados os estados com taxa de participação acima do índice médio brasileiro (49,2% em 2008). Em 2001, 34,2% dos capixabas eram pertencentes à classe média. Esse percentual saltou para 51,2% em 2008, representando, em números absolutos, a inclusão de 660 mil capixabas na considerada classe média.

Em função da descoberta de megajazidas de petróleo e da camada de pré-sal, no mar territorial capixaba, as perspectivas de investimentos para os próximos anos são bastante otimistas.

O estado do Espírito Santo consolidava-se como um cenário peculiar para o desenvolvimento de um setor privado de ensino superior. Em paralelo à favorável conjuntura de crescimento econômico, fazia-se também crescente um movimento de aumento da demanda pelo acesso ao mencionado nível de ensino. Se por um lado constituía-se um quadro de forte demanda reprimida, por outro, acompanhando o cenário nacional, crescia a demanda resultante do aumento de concluintes do ensino médio. Conforme se pode observar na tabela 6, embora havendo uma grande desproporção entre o número de ingressantes e concluintes no ensino médio houve um considerável aumento, tanto no número de alunos que ingressaram quanto daqueles que o concluíram.

Tabela 6 – Evolução do número de concluintes do Ensino Médio – ES
(1996 – 2002)

ANO	INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO	CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO
1996	127.120	-
1997	151.795	-
1998	151.795	29.680
1999	163.303	37.127
2000	167.222	40.109
2001	173.650	34.551
2002	163.555	32.165

Fonte: MEC/INEP

A oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior públicas está longe de atender à demanda regular. Conforme se pode observar na tabela seguinte, de acordo com dados de 2008, as IES privadas, no Espírito Santo, são responsáveis por 85,74% dos ingressos no Ensino Superior, proporção maior do que a registrada no país (79,6%).

Tabela 7 – Relação entre vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos no ensino superior Brasil - 2008

BRASIL	VAGAS OFERECIDAS	CANDIDATOS INSCRITOS	INGRESSOS
TOTAL	2.985.137	5.534.689	1.505.819
IES PÚBLICAS	344.038	2.453.661	307.313
IES PRIVADAS	2.641.099	3.081.028	1.198.506

Fonte MEC/INEP

Tabela 8 – Relação entre vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos no ensino superior Espírito Santo – 2008

ESPÍRITO SANTO	VAGAS OFERECIDAS	CANDIDATOS INSCRITOS	INGRESSOS
TOTAL	85.137	83.622	26.040
IES PÚBLICAS	49.444	83.622	26.040
IES PRIVADAS	45.107	61.607	22.329

Fonte MEC/INEP

Ao se analisar o caso brasileiro, no período entre 1999 e 2006, observa-se que houve um aumento de 29% no número de IES públicas (tabela 1). Em números absolutos, esse aumento foi de 56 instituições. No entanto, nenhuma dessas novas IES foi construída no Espírito Santo.

De fato, a principal iniciativa do Estado para ampliar o ingresso de estudantes de menor renda no ensino superior, no Espírito Santo, tem sido a implantação de programas de ação afirmativa. Nessa categoria estão incluídos o Programa de reserva de cotas para negros e estudantes oriundos de escolas públicas, na Universidade Federal, o já mencionado Prouni e o Nossa Bolsa, programa estadual de concessão de bolsas, em IES privadas. Desde sua implantação, em 2005, o Prouni destinou 11.134 bolsas a estudantes capixabas. Por sua vez o programa Nossa Bolsa contemplou 1.000 estudantes. Isto significa que, para os estudantes considerados de “baixa renda”, o Prouni, juntamente com a Nossa bolsa e o FIES, têm-se colocado como únicas alternativas ao restrito ingresso nas IES públicas existentes no estado.

No plano não governamental, os representantes de movimentos sociais, mobilizados no estado do Espírito Santo, têm organizado ações visando à ampliação do acesso ao ensino superior por parte da população de “baixa renda”. Nesse campo, destacam-se os cursos do tipo pré-vestibular alternativo. Um dos maiores, o Projeto Universidade Para Todos, é constituído de vinte e uma unidades em todo o estado, oferecendo mais de duas mil vagas por ano. A procura por esse curso foi tão intensa que se adotou o processo seletivo para ingresso.

O MEC definiu como meta promover o acesso ao ensino superior, em todo o país, de 30% de estudantes na faixa etária entre 18 e 24 anos. No entanto, de acordo com dados do último censo escolar (MEC/INEP, 2009), foi registrado um índice de 15,1%, havendo um aumento de apenas cinco pontos percentuais entre os anos 2006 a 2008. Ao se considerar o número de vagas oferecidas nas IES públicas, no Brasil, em 2008, verifica-se uma ociosidade de 16,57%.

Em reportagem do jornal Folha de São Paulo, em 19 de agosto de 2008, Schwartzman, pesquisador dedicado ao ensino superior, aponta que "uma dificuldade para a expansão do ensino superior é que o ensino médio não está formando gente suficiente, e o Prouni já tem dificuldade de encontrar candidatos". O aumento de vagas no ensino superior público, ou mesmo a

concessão de bolsas no ensino privado, não se coloca como medida suficiente para a ampliação do acesso a esse nível de ensino por parte dos estudantes das consideradas classes populares. Concordando com Martins (2000), o acesso ao ensino superior está estritamente relacionado tanto à quantidade, como à qualidade dos níveis de ensino que o precedem. O que se verifica é um processo de estagnação do número de concluintes do ensino médio. É ainda necessário considerar as condições encontradas pelos estudantes de “baixa renda” para ingressar e se manter estudando no ensino superior. A condição, por exemplo, de estudante-trabalhador apresenta-se como limitadora da possibilidade de realização de cursos diurnos, especialmente aqueles em horário integral. Por outro lado, os que ingressam em cursos noturnos encontram dificuldades relativas ao tempo disponível para se dedicarem aos estudos.

Também é preciso considerar os custos complementares necessários à realização de um curso superior. São despesas relativas ao transporte, vestuário, alimentação, além de livros e cópias de textos. O acesso ao computador e à internet têm se colocado como condição fundamental para pesquisar e estudar. Ou seja, se é preciso ampliar as condições de acesso, também o é no que se refere à permanência e conseqüente conclusão.

4 O PROUNI NA FACULDADE SALESIANA DE VITÓRIA: ATRIBUTOS SOCIAIS DOS ESTUDANTES

Neste capítulo busco uma primeira aproximação com o universo social e institucional em que estão inseridos aqueles cujos percursos considero para efeito desta pesquisa.

Para tanto, apresento o contexto institucional da Faculdade Salesiana de Vitória e, situando-me numa perspectiva valorativa da análise de sistemas de contraposições, onde o eu é concebido na relação que estabelece com o outro, analiso os atributos sociais dos alunos bolsistas e também dos que, diferenciadamente, denominei não-bolsistas. Considero-os de forma contrastiva.

As análises elaboradas sobre a instituição são resultantes não só das reflexões baseadas em documentos institucionais, mas, sobretudo, de observações privilegiadas que pratico antes mesmo de iniciar o processo de pesquisa, na condição de docente.

4.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

A Faculdade Salesiana de Vitória é uma das seis Instituições de Ensino Superior do tipo confessional/filantrópica existentes na Região Metropolitana da Grande Vitória. De orientação católica, é mantida pela Inspeção São João Bosco, que integra a comunidade religiosa católica Congregação Salesiana, fundada por Dom Bosco em 1859¹¹.

¹¹ Atualmente, esta Congregação conta com 54 Instituições de Ensino Superior no mundo, sendo vinte e duas delas nas Américas. Dentre estas últimas, nove funcionam no Brasil.

Localizada no município de Vitória, capital do estado, a FSV está situada numa região caracterizada como ponto de passagem, numa localidade denominada Forte de São João, bairro que abriga parte da população de baixa renda do município. Situa-se entre o centro da capital e uma região considerada área nobre da cidade.

A situação geográfica representa uma síntese da desigualdade e dos contrastes presentes na Grande Vitória. Em um dos lados há uma bonita vista para a baía de Vitória, margeada por um extenso calçadão, onde diariamente muitas pessoas se dedicam à prática esportiva. Do outro, tem-se a visão de um dos bairros mais pobres de Vitória, o morro do Romão, região que registra altos índices de homicídio entre jovens e intenso movimento ligado ao tráfico de drogas. Diariamente, muito cedo, desse bairro deslocam-se operários em direção aos seus distantes locais de trabalho. Na figura 1 é possível observar a área física que compõe a FSV e, ao fundo, a vista da baía de Vitória. Na figura 2 observa-se a localização do prédio em frente ao morro do Romão.



Figura 1 – vista aérea da Faculdade Salesiana de Vitória



Figura 2 – vista frontal da Faculdade Salesiana de Vitória

Não somente no entorno, mas também no interior do prédio da faculdade, a desigualdade socioeconômica é claramente observada. Ali se encontram estudantes que chegam em luxuosos carros, mas também os de ônibus ou a pé, muitas vezes suados depois de terem percorrido longas distâncias.

A FSV iniciou suas atividades letivas no segundo semestre do ano 2000, com quatro cursos de graduação: serviço social, nutrição, educação física e fisioterapia. Priorizando o campo das ciências da saúde, aos poucos implantou os cursos de enfermagem, psicologia, ciências biológicas e farmácia. Atualmente também oferece os cursos de administração, sistemas de informação/tecnologia de desenvolvimento de software¹² e filosofia. Esse último surgiu de um convênio entre a FSV e o Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese de Vitória, visando, principalmente, à formação para o sacerdócio. Parte dos cursos - educação física, nutrição, serviço social e ciências biológicas - funcionam em dois turnos: pela manhã e à noite. Os de fisioterapia, farmácia, filosofia e psicologia só funcionam no turno matutino, e os de Administração e Sistemas de informação, no turno noturno.

As aulas pela manhã têm início às 7h10 com término às 10h50. O período é

¹² Apesar de denominações diferentes, estes cursos funcionam de tal forma interligados que nesta pesquisa considero com uma única denominação – Sistemas de informação.

interrompido por um intervalo de vinte minutos, que começa às 8h50. No turno noturno, iniciam-se às 18h40 e terminam às 22h20, com mesmo tempo de intervalo. Até o segundo semestre de 2008, período em que conclui o levantamento estatístico, a FSV contava com 2404 alunos, distribuídos entre os diferentes cursos de graduação.

Do ponto de vista da estrutura física, a instituição é composta por cento e cinqüenta e três salas de aula, na grande maioria, equipadas com projetor multimídia, cinco laboratórios de informática, todos os laboratórios necessários às ciências biomédicas, uma biblioteca, um pequeno auditório, um ginásio poliesportivo, piscinas olímpicas, um campo de futebol, além de clínicas de fisioterapia, nutrição e psicologia.

Em parte do prédio da faculdade funcionam, no período vespertino, o colégio Salesiano de ensino fundamental e médio e atividades destinadas aos alunos do Centro Salesiano do Menor. No período noturno, algumas salas são ocupadas com aulas de um curso pré-vestibular destinado a estudantes negros e carentes.

Definindo como missão a “excelência universitária na formação de profissionais comprometidos com a vida e a transformação social”, nos primeiros anos de sua existência, sobretudo, muito se empenhou em seguir a linha institucional baseada na sempre proclamada pedagogia de Dom Bosco, centrada no chamado “protagonismo juvenil”. Aprovou o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão na linha “criança e adolescente”. Na relação com os alunos, voltava-se para os princípios da denominada acolhida. Por estes princípios, aclamava-se que aos *jovens* estudantes devia-se acolher sempre com atenção, mas sendo carinhosamente duro quando necessário. Constituiu-se em prática comum encontrar professores conversando fora das salas de aula com os *jovens* (e os não tão *jovens* assim) alunos.

Todos os professores e os também denominados educadores de apoio¹³

¹³ São assim denominados todos os demais funcionários que exercem alguma função de apoio aos professores (os que trabalham na secretaria, nos laboratórios, na biblioteca etc).

passavam por um processo de formação permanente, onde estes princípios eram prioritariamente discutidos.

4.2 O PROUNI NA FACULDADE SALESIANA DE VITÓRIA

Do total de alunos da FSV, no segundo semestre do ano de 2008, quatrocentos e dez eram bolsistas. Tais bolsas provinham de três programas distintos: o Prouni, do governo federal; o Nossa bolsa, do governo do estado do Espírito Santo e o programa de filantropia da própria Instituição. Na tabela 9 é possível visualizar o número de estudantes de cada um desses programas, matriculados nos diferentes cursos.

Tabela 9 – Número de alunos por tipo de bolsa e por curso – FSV – 2008/2

CURSO	PROUNI	NOSSA BOLSA	FILANTROPIA	TOTAL DE BOLSISTAS	TOTAL DE ALUNOS
ADMINISTRAÇÃO	13	-	10	23	126
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	24	-	4	28	219
EDUCAÇÃO FÍSICA	19	11	11	41	279
ENFERMAGEM	29	-	16	45	372
FARMÁCIA	13	-	6	19	129
FILOSOFIA	10	-	2	12	80
FISIOTERAPIA	6	38	3	47	145
NUTRIÇÃO	37	24	11	77	440
PSICOLOGIA	9	-	6	15	136
SERVIÇO SOCIAL	29	22	34	85	375
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	20	-	11	31	103
TOTAL	209	95	114	410	2404

Os alunos do Prouni constituíam, no segundo semestre de 2008, a maioria dos estudantes bolsistas, representando 8,69% do corpo discente da faculdade.

De acordo com relatório emitido pelo sistema Prouni, no primeiro semestre de 2009, do total de alunos beneficiários desse programa, ingressantes na faculdade no período considerado para efeito desta pesquisa (primeiro semestre de 2005 até o segundo semestre de 2007) 14% deixaram a condição de bolsista. Em parte pela própria iniciativa (3% trancaram a matrícula; 5% solicitaram o encerramento da bolsa e 1% evadiram). Outra parcela não atendeu às condições exigidas pelo Prouni (4,6% não obtiveram rendimento suficiente à manutenção da bolsa e 0,4% mudaram de condição socioeconômica). Dentre os que permaneceram bolsistas, quase 19% concluíram o curso no segundo semestre de 2008, número próximo ao total de bolsistas que ingressaram no ano de 2005. Os demais continuavam matriculados no primeiro semestre de 2009.

O número de bolsas concedidas pelo Prouni e pelo programa Nossa bolsa não alterou de forma significativa o contingente de alunos da FSV. Embora tenha ocorrido, desde 2005, um crescente aumento no percentual de alunos bolsistas¹⁴, o maior percentual corresponde a 17,05%, conforme se pode observar na tabela 10.

¹⁴ Houve apenas um período de redução, do primeiro semestre do ano de 2007 para o segundo semestre do mesmo ano.

Tabela 10 - Evolução do corpo discente da FSV – 2005/01 a 2008/02

SEMESTRES	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS BOLSISTAS	PERCENTUAL DE ALUNOS BOLSISTAS
2005/1	1949	71	3,64
2005/2	1949	103	5,28
2006/1	2261	214	9,46
2006/2	2249	282	12,53
2007/1	2560	376	14,68
2007/2	2568	313	12,18
2008/1	2733	431	15,77
2008/2	2404	410	17,05

Fonte: Secretaria geral/FSV

Na seção seguinte, apresento e analiso de forma comparativa os atributos sociais dos estudantes bolsistas e não-bolsistas.

4. 3 BOLSISTAS E NÃO-BOLSISTAS: ATRIBUTOS SOCIAIS

Na FSV o corpo discente é predominantemente feminino. Tanto entre bolsistas, como entre não-bolsistas, a grande maioria é constituída por mulheres, conforme se pode observar nos gráficos seguintes.

Gráfico 1 – Percentual de estudantes bolsistas por sexo

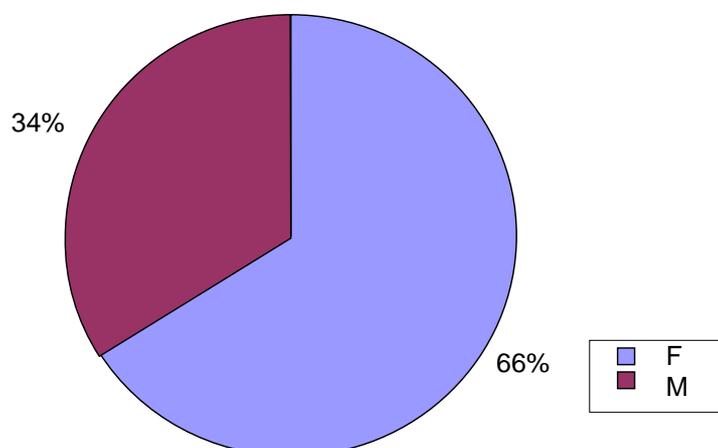
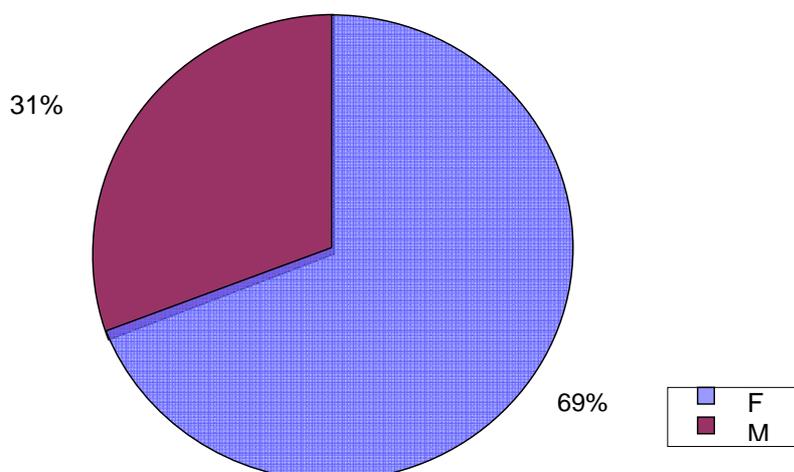


Gráfico 2 – Percentual de estudantes não-bolsistas por sexo



Este predomínio parece se justificar pela natureza da maioria dos cursos que compõem a FSV, voltados para profissões identificadas por prestação de serviços de cuidados no campo da saúde que, historicamente, no Brasil, são caracterizados pela presença feminina. O maior predomínio de mulheres ocorre justamente nos cursos de nutrição, serviço social, enfermagem, fisioterapia, farmácia e psicologia, cursos que visam formar profissionais afiliados a esse campo.

Os dados da pesquisa realizada pelo INEP, em parceria com o Ministério da Saúde (2006), que analisou a trajetória de quatorze cursos na área da saúde, no período entre 1997 e 2004, confirmaram que as mulheres representam maioria nos cursos dessa área¹⁵. Em fonoaudiologia, serviço social, terapia ocupacional e nutrição, representam mais de noventa por cento dos estudantes. Apenas no curso de educação física o número de homens é superior, com 54,7% dos concluintes em 2004. Na FSV é justamente nesse curso onde se verifica um maior equilíbrio entre homens e mulheres. Cerca de 50% pertencem a cada um dos sexos.

¹⁵ A definição dos 14 cursos estudados é do Conselho Nacional de Saúde. São os seguintes: biomedicina, ciências biológicas, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia; fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional.

A maior presença de estudantes do sexo masculino ocorre somente nos cursos de sistema de informação e filosofia. Nesse último, pelo motivo dos estudantes serem seminaristas e, no primeiro, por ser um campo considerado predominantemente masculino.

As mulheres e os homens, bolsistas ou não, residem nos municípios da Grande Vitória. Entre os primeiros, parte dos alunos considerou, no momento da inscrição, residir no sul e norte do estado do Espírito Santo. Um número menor, em outros estados. Alguns desses alunos, após ingresso na FSV, passaram a residir na Grande Vitória. Outros, residentes em localidades distantes 50 a 80 km, continuam a morar nos municípios de origem, deslocando-se todos os dias através de transporte contratado para esse fim. Alegam ser menos oneroso do que constituir residência na Grande Vitória.

A presença de um maior número de alunos bolsistas oriundos de localidades mais distantes leva a supor o quanto a possibilidade da bolsa estimula o deslocamento. Dentro de um quadro restrito de possibilidades, tal deslocamento não se constitui em opção, mas em alternativa possível.

Gráfico 3 – Percentual relativo ao local de residência – estudantes bolsistas

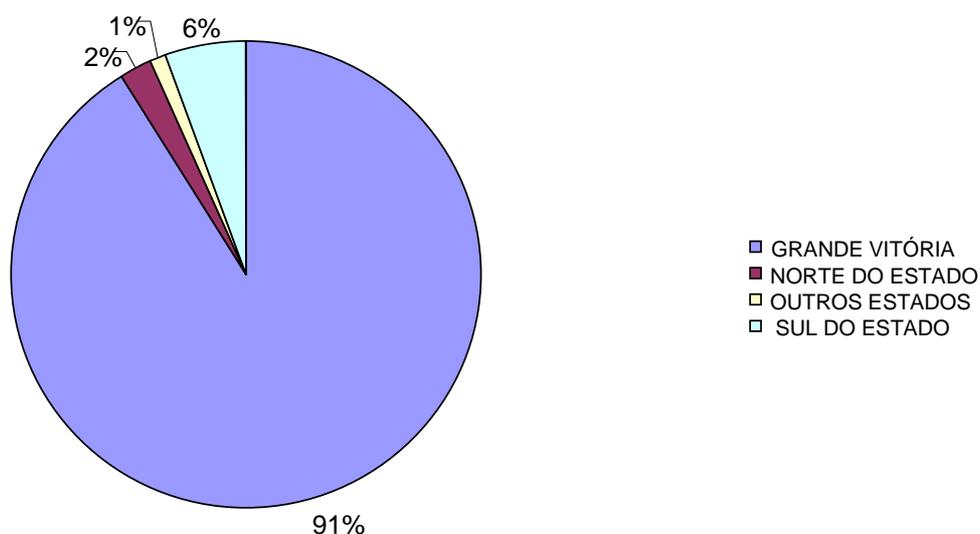
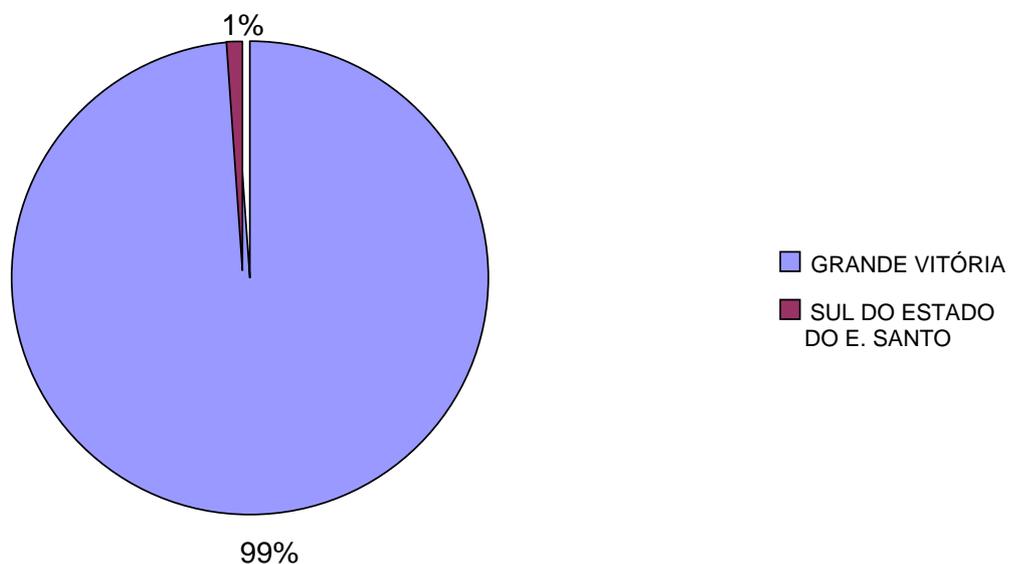


Gráfico 4 - Percentual relativo ao local de residência de estudantes não-bolsistas



Entre o corpo discente, verifica-se a presença de estudantes em faixas etárias bastante diversas, desde 18 até 53 anos. Conforme gráficos seguintes, constata-se que pouco mais de um terço dos alunos, tanto bolsistas como não-bolsistas, situam-se na faixa etária que corresponde, de maneira mais próxima, ao percurso regular de escolaridade. Ou seja, os alunos que possuem entre 18 e 21 anos ingressaram na faculdade imediatamente após ou pouco tempo depois de concluírem o ensino médio.

Gráfico 5 - Percentagem de estudantes bolsistas por faixa etária

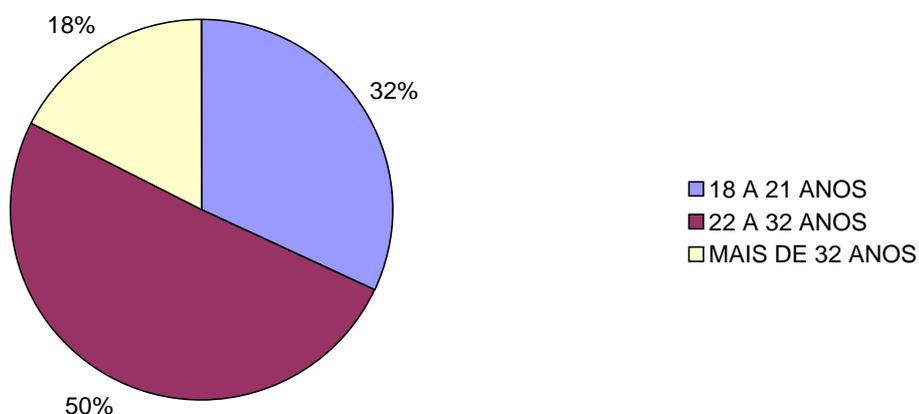
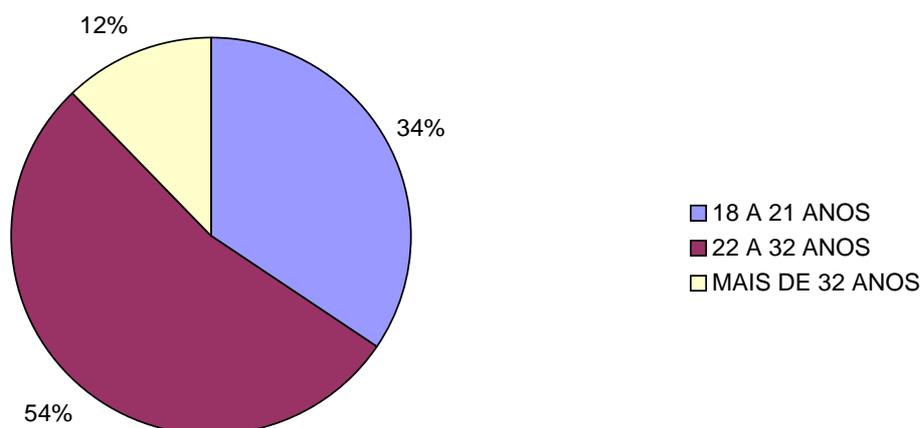


Gráfico 6 - Percentual de estudantes não-bolsistas por faixa etária



A grande maioria dos alunos, no entanto, possui 22 a 32 anos. Entre os bolsistas correspondem a exatamente metade dos estudantes, enquanto que, entre os demais, somam 54%.

A partir dos 32 anos, a percentagem de solteiros vai diminuindo à medida que aumenta a faixa etária. Em termos percentuais, 18% entre os bolsistas e 12% entre não-bolsistas possuem mais de 32 anos.

No que se refere aos alunos bolsistas, observa-se, inicialmente, que a bolsa do Prouni tem contribuído para tornar viável o projeto de escolarização, não só dos estudantes que concluem o ensino médio e buscam imediatamente a inserção no ensino superior, mas também entre aqueles que, impelidos por diferentes circunstâncias - também de ordem financeira, mas não somente¹⁶ - priorizaram a inserção ou a manutenção no mercado de trabalho. Como será melhor discutido no quinto capítulo, os dados qualitativos demonstraram que, em muitos casos, o projeto de ingresso no curso superior foi pensado a partir de relações construídas no universo do trabalho. Foi nesse ambiente que muitos interagiram com agentes de mediação fundamentais à construção e efetivação de tal projeto.

De igual maneira, entre não-bolsistas, os dados sugerem ser significativo o número de alunos que adiaram o projeto de ingressar no ensino superior. Provavelmente muitos desses estudantes também assumiram percursos sociais em que a inserção no mercado de trabalho se colocou como prioritária por circunstâncias semelhantes àsquelas vivenciadas pelos bolsistas.

Quanto ao estado civil, verifica-se que a grande maioria do corpo discente é formada por solteiros, conforme gráficos 7 e 8. Constituem maioria, nos dois grupos, solteiros de ambos os sexos¹⁷.

¹⁶ A análise a respeito de tais circunstâncias será aprofundada no quinto capítulo.

¹⁷ Em alguns cursos o índice de solteiros é maior do que o geral. No curso de educação física, por exemplo, são mais de 90%.

Gráfico 7 - Percentual relativo ao estado civil - estudantes bolsistas

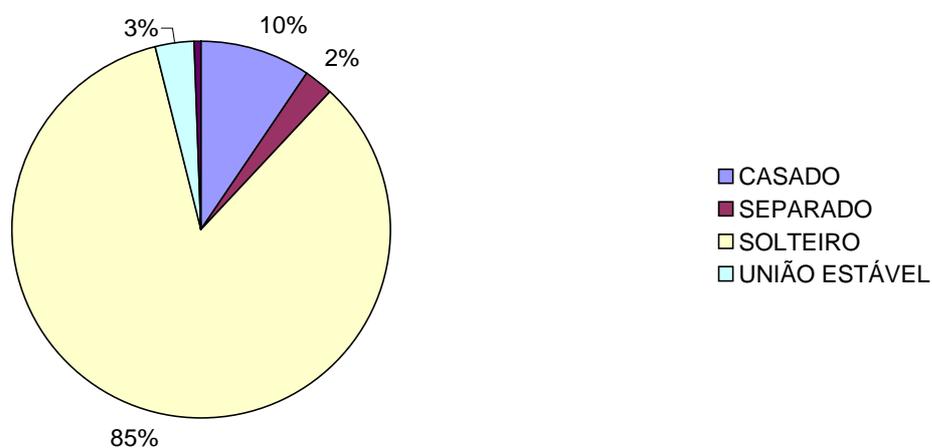
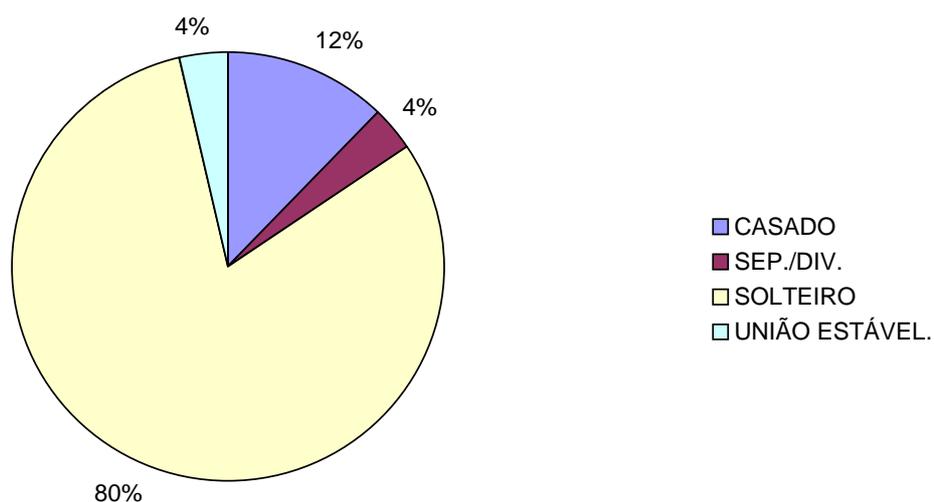


Gráfico 8 - Percentual relativo ao estado civil - estudantes não-bolsistas



Ao se comparar o estado civil com a idade, percebe-se que, entre bolsistas, os solteiros predominam em todas as faixas etárias consideradas. Entre não bolsistas, só não predominam entre os que têm mais de 32 anos. Aqueles que têm entre 18 e 21 anos são todos solteiros. O número dos que não correspondem a esse estado civil aumenta numa proporção diretamente proporcional à faixa etária. Ainda assim, entre bolsista, com mais de 32 anos, 49% são solteiros.

Entre não-bolsistas, nessa faixa etária, 39% não são casados. 18% já viveram a experiência do matrimônio, mas atualmente estão separados.

Ao se relacionar sexo, estado civil e faixa etária, verifica-se que tanto entre bolsistas como não-bolsistas, homens e mulheres são todos solteiros, na faixa etária de 18 a 21 anos. Dos vinte e dois aos trinta e dois anos, os solteiros continuam a representar ampla maioria, em ambos sexos e grupos. Entre bolsistas do sexo masculino são 80% solteiros e, entre as mulheres, 90%. Não-bolsistas do sexo masculino somam 92%, enquanto que as mulheres representam 80%.

O número de casados só aumenta entre aqueles que possuem mais de 32 anos. Entre bolsistas 50% dos homens são casados ou vivem em regime de união estável. Em relação às mulheres o número é menor: são 32%. Entre elas, 4% são viúvas e 12% separadas. Os homens casados, não-bolsistas, constituem a maioria: são 72% nessa faixa etária. Entre mulheres também há redução: contam 45%. Um quarto das mulheres nessa faixa etária são separadas, e, 30%, solteiras.

Em recente pesquisa do IBGE (2006), foi demonstrada a tendência das mulheres com nível superior em se casarem cada vez mais tarde. Na faixa etária entre vinte e vinte e nove anos, quase 70% delas são solteiras. No caso deste estudo, os dados sugerem uma confirmação dessa tendência, não somente entre as mulheres, mas também entre os homens.

Ao se comparar os gráficos 9 e 10, fica evidente que os não-bolsistas possuem maior renda familiar. Todavia, em mais de um quarto entre eles, essa renda é de até três salários mínimos. Isso significa que, embora não beneficiários de programas de bolsa de estudo, podem ser considerados de “baixa renda” se comparados aos critérios econômicos necessários à condição de bolsista.

Gráfico 9 - Percentual relativo à renda - estudantes bolsistas

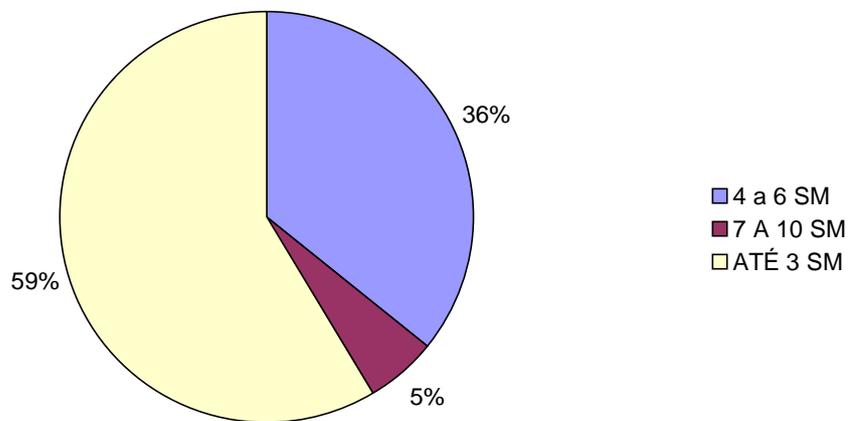
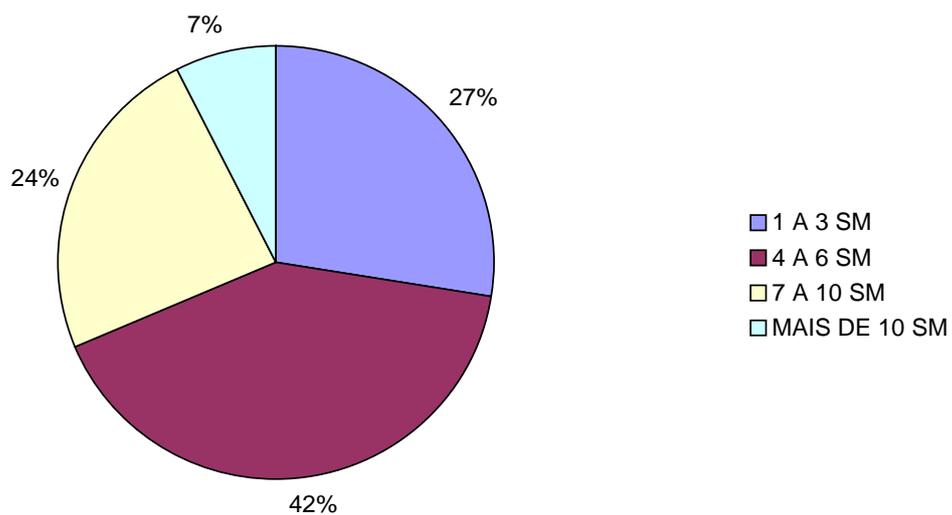


Gráfico 10 - Percentual relativo à renda - estudantes não-bolsistas



Ao se considerar a relação renda e faixa etária, entre não-bolsistas, observa-se que a porcentagem daqueles que possuem “baixa renda” é pouco menor entre os estudantes mais jovens. Na faixa etária de 18 a 21 anos contam 20%; nas demais, 29 e 27%, respectivamente. Não se configura, portanto, uma grande concentração desses estudantes numa determinada faixa etária, também não se configurando grande variação na desigualdade entre bolsistas e não-bolsistas, por faixa etária.

Todavia, situações diferenciadas podem ser destacadas quando se observa a relação por curso. Nos cursos de nutrição, enfermagem, psicologia e educação física são registradas as maiores desigualdades de renda entre bolsistas e não-bolsistas. No curso de nutrição, por exemplo, os estudantes não-bolsistas que possuem renda familiar até três salários mínimos contam apenas 7%. A grande maioria, 56%, possuem renda familiar de mais de sete salários mínimos. Nos cursos de serviço social e filosofia, a situação é bem diversa. Estes cursos registram uma variação de renda familiar muito pequena entre as duas categorias de estudantes. Entre os alunos do curso de serviço social, por exemplo, 50% dos não-bolsistas possuem renda familiar até três salários mínimos. Tal renda corresponde a mais de sete salários mínimos para apenas 10% desses estudantes. No curso de filosofia 70% dos não-bolsistas possuem renda familiar de até três salários mínimos.

Na tabela seguinte é possível observar as porcentagens em cada curso.

Tabela 11 – Relação entre renda familiar e curso – alunos não-bolsistas

CURSO	RENDA		
	ATÉ 3 SM (%)	4 A 6 SM (%)	MAIS DE 7 SM (%)
NUTRIÇÃO	7	37	56
SERVIÇO SOCIAL	50	40	10
PSICOLOGIA	7	52	41
FARMÁCIA	30	46	24
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	39	43	18
E. FÍSICA	17	35	48
FISIOTERAPIA	20	27	53
ENFERMAGEM	15	60	25
S. INFORMAÇÃO	35	42	23
ADMINISTRAÇÃO	24	31	44
FILOSOFIA	70	20	10

No curso de filosofia, conforme observação no início do texto, a grande maioria dos estudantes é formada por seminaristas, cujas mensalidades são pagas pela arquidiocese de Vitória, conforme convênio com a FSV. Apesar de não serem bolsistas, a condição é semelhante. Muitos desses alunos são de famílias de “baixa renda” e buscam concretizar o projeto de assumir o sacerdócio. Também são alunos que não exercem atividade remunerada, pois se dedicam aos trabalhos no seminário e nas paróquias das quais fazem parte.

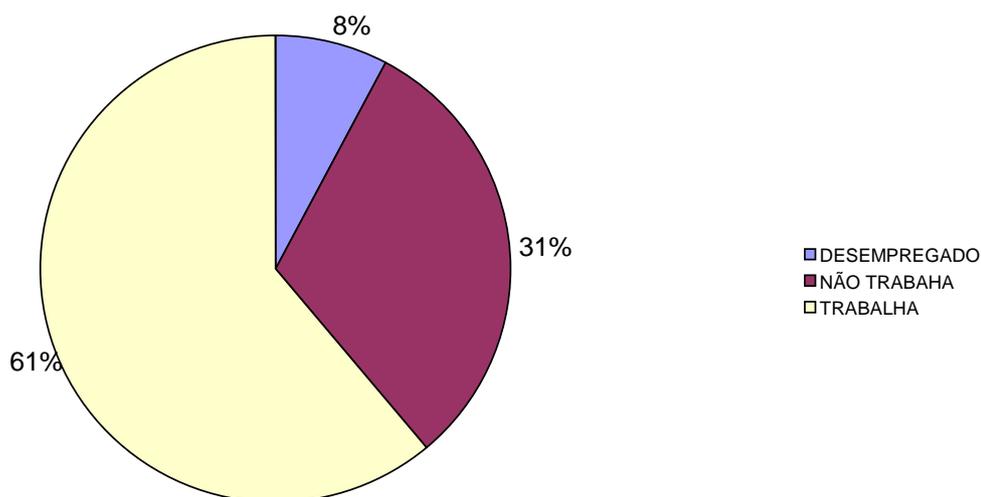
Em relação aos alunos do curso de serviço social, como é possível observar na tabela anterior, embora não-bolsistas, grande parte possui perfil sócio-econômico idêntico. Em muitos casos, especialmente entre os estudantes do

turno noturno, são alunos que trabalham em atividades que exigem pouca especialização e cuja remuneração é baixa.

Na condição de professora desses alunos, pude observar, muitas vezes, o quanto recorrem a diferentes estratégias para complementar a renda, especialmente a venda de cosméticos, roupas e de sanduíches para os próprios colegas, nos intervalos das aulas (embora não permitido pela faculdade). Algumas faltas às aulas são justificadas pela falta de dinheiro para pagar a passagem.

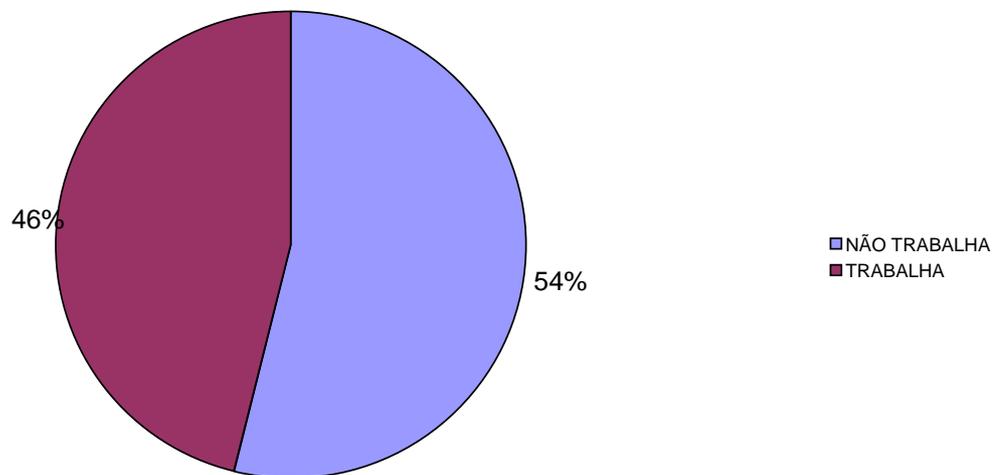
Considerando a inserção no mercado de trabalho, observa-se que entre não-bolsistas, 61% trabalham, contribuindo para compor a renda familiar (gráfico 11). Com exceção da faixa etária de dezoito a vinte e um anos, nas demais, tanto homens quanto mulheres, na grande maioria, trabalham ou declaram-se desempregados. Mesmo na faixa etária inicial, é grande o número dos que trabalham. Representam 41%.

Gráfico 11 - Percentual de estudantes não-bolsistas que trabalham



Entre bolsistas, são 46% os que se situam na posição de estudante-trabalhador, conforme se observa no gráfico seguinte.

Gráfico 12 - Percentual de estudantes bolsistas que trabalham



No entanto, quando se considera a faixa etária, observa-se que entre os alunos bolsistas mais jovens, de dezoito a vinte e um anos, de ambos os sexos, 76% não trabalham, o que parece indicar que, valendo-se da bolsa do Prouni, estão seguindo percursos que priorizam a continuidade imediata dos estudos. Uma maior porcentagem de alunos na posição de estudante-trabalhador verifica-se entre os que têm mais de 32 anos. Contam 62%. Entre os que se situam na faixa etária de 22 a 32 anos, somam 56%.

Considerando-se a relação entre faixa etária, renda e inserção no mercado de trabalho, observa-se que é exatamente na faixa etária em que a maioria dos alunos não trabalha, de 18 a 21 anos, que é maior a porcentagem dos que possuem renda familiar até 3 salários mínimos. Isso acontece entre alunos das duas categorias consideradas.

Ao se observar o número de membros da família nuclear que possuem diploma de curso superior, ou que já ingressaram nesse nível de ensino, fica evidente que, nos dois grupos, a maioria dos alunos corresponde à posição de serem os primeiros da família a ingressar na faculdade.

Porém, entre não-bolsistas a proporção é menor. Contam 60% enquanto que bolsistas somam 78%. Também nesse grupo, há maior porcentagem de famílias com um ou dois membros com este grau de escolaridade; e registram-se ainda, apesar de pequena proporção, famílias em que três ou quatro membros são portadores de títulos de terceiro grau.

No caso dos bolsistas, além da proporção de alunos que são os primeiros a ingressar no curso superior ser maior, não há qualquer caso de famílias com três ou mais membros que chegaram a esse nível de ensino. Registra-se apenas um pequeno número de familiares, 22%, com um ou dois membros da família com curso superior. Estes dados podem ser observados nos gráficos a seguir:

Gráfico 13 - Percentual de membros da família com ensino superior (concluído ou em andamento) – estudantes bolsistas

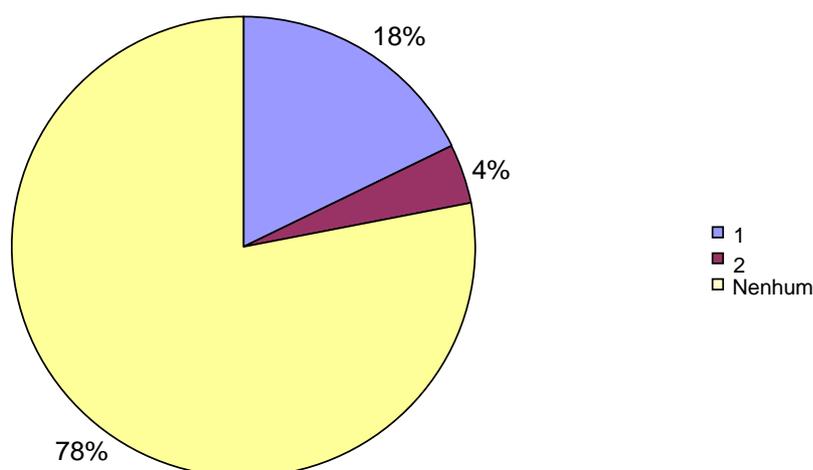
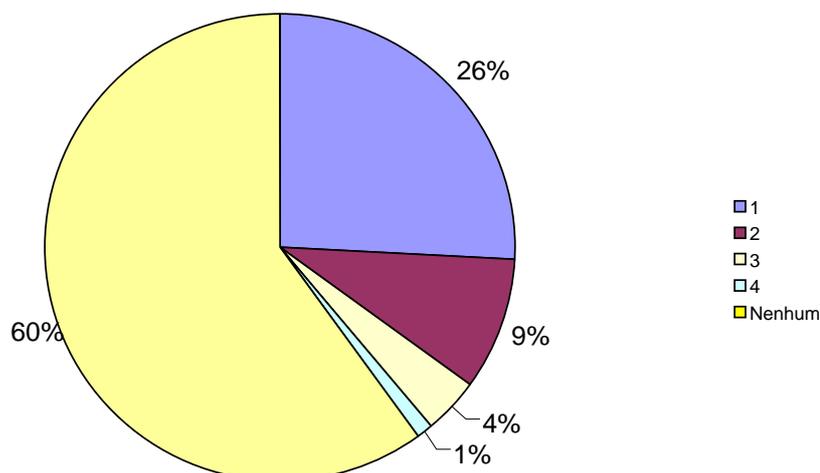


Gráfico 14 – Percentual de membros da família com ensino superior (concluído ou em andamento) – estudantes não-bolsistas



Se a consideração dos dados gerais não evidencia diferenças tão significativas entre as duas categorias de estudantes, as evidências vão se configurando ao se considerar dados mais específicos. Por exemplo, estabelecendo-se relação entre membros da família com curso superior e renda familiar, observa-se entre não-bolsistas que, quanto maior a renda, maior também é o número de pessoas que estão na faculdade ou já concluíram o curso, conforme se pode observar na tabela seguinte:

Tabela 12 - Relação entre o número de membros da família com ensino superior e renda familiar – alunos não-bolsistas

Nº DE MEMBROS COM ENSINO SUPERIOR	RENDA FAMILIAR			
	ATÉ 3 SM (%)	4 A 6 SM (%)	DE 7 a 10 SM (%)	MAIS DE 10 SM (%)
NENHUM	83	62	41	25
1	12	26	39	35
2 OU MAIS	5	12	20	40

Segundo indicam estes dados, os estudantes que não possuem outro membro da família com curso superior, são principalmente aqueles que, embora não-bolsistas, situam-se em estratos de baixa renda familiar.

Ao se estabelecer a relação entre cursos, renda familiar e número de membros da família com curso superior, as diferenças ficam mais evidentes, conforme se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 13 – Relação entre o número de membros da família com ensino superior, renda familiar e curso – estudantes não-bolsistas

CURSO	RENDA FAMILIAR			NÚMERO DE MEMBROS COM CURSO SUPERIOR		
	ATÉ 3 SM (%)	4 A 6 SM (%)	MAIS DE 7 SM (%)	NENHUM	UM	DOIS OU MAIS
NUTRIÇÃO	7	37	56	44	30	26
SERVIÇO SOCIAL	50	40	10	77	14	9
PSICOLOGIA	7	52	41	38	40	22
FARMÁCIA	30	46	24	53	27	20
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	39	43	18	76	15	9
E. FÍSICA	17	35	48	21	29	50
FISIOTERAPIA	20	27	53	43	50	7
ENFERMAGEM	15	60	25	78	22	-
S. DE INFORMAÇÃO	35	42	23	64	30	6
ADMINISTRAÇÃO	24	31	44	77	13	-
FILOSOFIA	70	20	10	70	30	-

Observa-se que é exatamente nos cursos em que há maior número de estudantes com renda mais baixa que também estão matriculados os alunos que se situam na posição de serem os primeiros da família nuclear a ingressar no curso superior. Estão matriculados, principalmente, nos cursos de serviço social, filosofia, sistemas de informação e administração. O inverso também é observado. Nos cursos em que os estudantes possuem maior renda, há também um maior número de pessoas na família com curso superior. Neste caso, destacam-se os estudantes matriculados nos cursos de nutrição, psicologia, fisioterapia e educação física.

A análise dos dados aqui apresentados sugere não haver, de um modo geral, um quadro de oposições significativas da construção de dois universos absolutamente distintos entre as duas categorias de estudantes definidas para efeito deste estudo. Como visto, muitos discentes, embora não afiliados a programas de bolsas de estudo, em muito se assemelham ao perfil dos bolsistas.

Por outro lado, em alguns cursos, há uma evidente desigualdade de renda e diversidade de atributos sociais, como é o caso do curso de nutrição ou de psicologia. Por esta via, é possível supor a construção de relações que podem se diferenciar de curso para curso, uma vez que o universo de cada um deles se apresenta de forma diversificada.

Também é possível supor alteridades significativas na construção de percursos sociais peculiares, tanto no que se refere à constituição do projeto de ingresso no ensino superior, quanto na sua consolidação.

Reconhecendo que os números não falam por si próprios, isto é, são apenas indícios, nos capítulos seguintes, discuto a construção desses percursos a partir dos relatos dos próprios estudantes.

5 ESPAÇO SOCIAL DE MORADIA E PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Os estudantes, cujos relatos foram considerados para efeito desta pesquisa, em sua maioria, nasceram, foram socializados e ainda vivem em bairro do município de Cariacica. Muitos, inclusive, são oriundos do grande contingente de famílias que migrou para a localidade a partir dos anos 1960.

De acordo com Paiva (2009), Cariacica tornou-se município em 30 de dezembro de 1890. Sua história confunde-se com a colonização do Espírito Santo, em que se mesclam a expansão da fé católica, a extração econômica de recursos e o extermínio indígena aliado à escravidão negra. O próprio nome carrega essa história: *Cariacica*, na língua tupi, significa "chegada do homem branco". Antes da colonização, a área do município era habitada pelos índios tupiniquim. Em sua formação étnica, contam remanescentes de grupos indígenas, portugueses, imigrantes pomeranos, italianos e alemães.

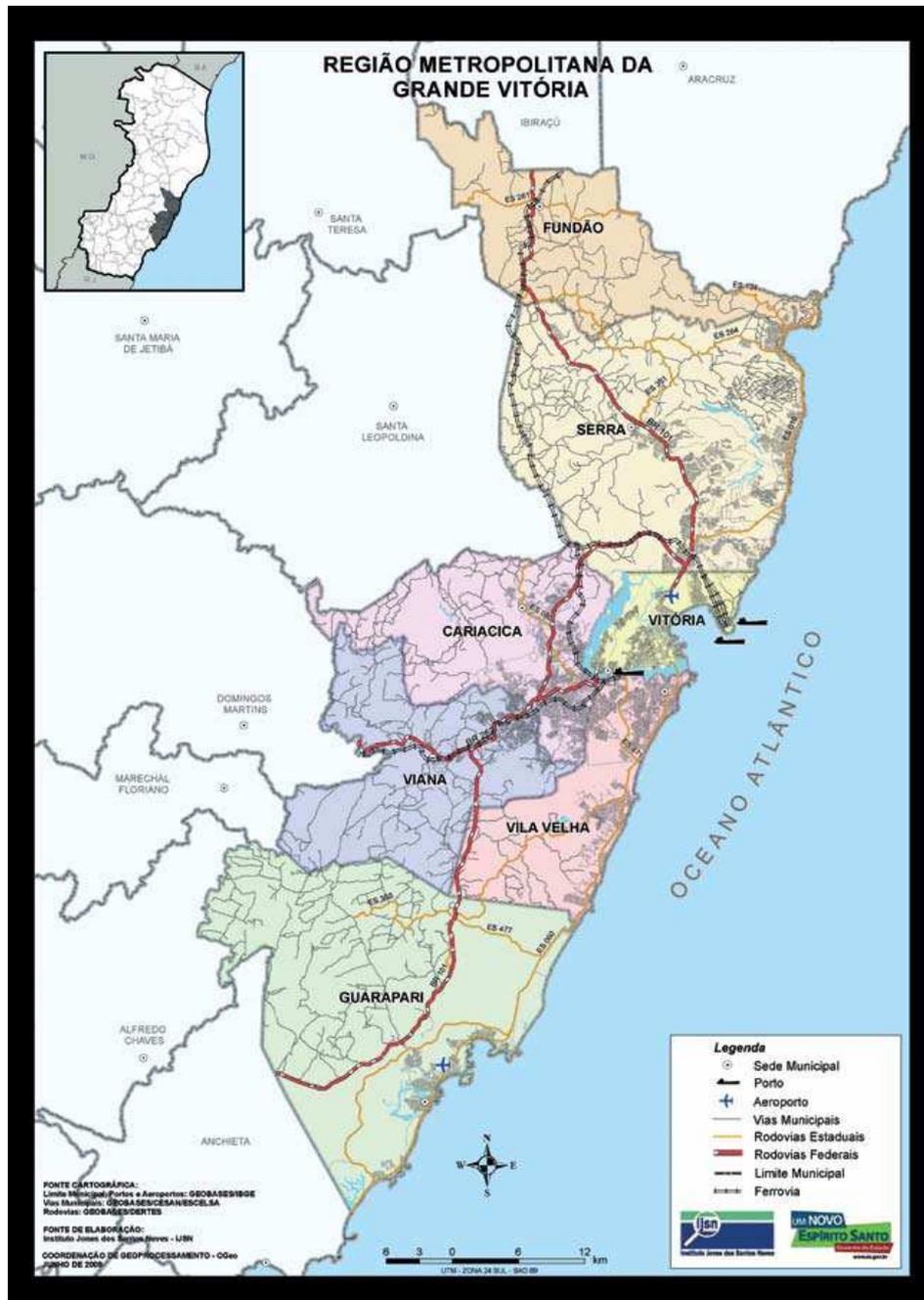
A região foi inicialmente povoada a partir do estabelecimento de engenhos e fazendas, pelos Jesuítas, na região adjacente ao monte Moxuara que, com os seus 724m, parece, ainda hoje, abraçar e proteger o município. Grande parte da produção agropecuária de Cariacica é obtida aos pés do Moxuara, nas fazendas e sítios que compõem a zona rural e que fazem parte do entorno do território ocupado pelo atual Parque Municipal Natural Monte Moxuara.



Figura 3 – Monte Moxuara

Cariacica constitui, juntamente com os municípios de Vitória, Serra, Vila Velha, Viana, Guarapari e Fundão, a Região Metropolitana da Grande Vitória, conforme se pode observar no mapa seguinte.

Mapa 1 – Região metropolitana da Grande Vitória



No quadro populacional da região verifica-se um acentuado crescimento demográfico a partir, principalmente, da década de 1960. Cariacica foi um dos municípios que abrigou em maior número a população migrante. Entre os anos

1960 e 1970, a sua população foi a que mais aumentou em relação aos demais municípios da Grande Vitória. De 40 mil passou para quase 192 mil habitantes, perdendo apenas no período de 1970 a 1980 para o município de Serra.

É hoje um dos municípios mais populosos do estado do Espírito Santo, possuindo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma população residente estimada em 356.536 habitantes, o que lhe vale o terceiro lugar entre os quatro maiores municípios capixabas em número de habitantes (antecedido de Vila Velha e Serra, e seguido de Vitória). Tem um território rural bastante amplo, onde habita ainda uma população numerosa, apesar de pequena em relação ao total. De acordo com dados do IBGE, em 2000, somavam-se 11.305 habitantes vivendo na área rural.

Observa-se uma condição pouco comum no município. Em sua sede residem apenas 33% de seus habitantes urbanos e não se configura como centro administrativo e comercial. O prédio da Prefeitura Municipal e outros órgãos administrativos estão situados nos bairros considerados centrais, localizados, em sua maioria, às margens da Rodovia BR 262/101 que corta o município, interligando-o às outras regiões do estado do Espírito Santo e ao restante do país.

A grande concentração urbana e comercial do município verifica-se nesses bairros, especialmente em Campo Grande e adjacências, onde se pode notar a existência de um comércio diversificado (supermercados, lojas de tecidos, sapatarias, pizzarias, restaurantes, farmácias, etc.) e acesso a serviços como bancos, correios, postos de saúde, hospitais, Departamento Estadual de Trânsito, escolas de ensino fundamental e médio, faculdades, entre outros.

Identifica-se, em Cariacica, um grande número de núcleos populacionais com formação recente, datada dos anos 1970 a 1980, muitos deles formados a partir de loteamentos clandestinos, constituindo-se como “periferia” desses bairros mais antigos e centrais.

Como em geral acontece nas regiões metropolitanas, para um grande contingente dos moradores do município as atividades cotidianas começam bem cedo. Por volta das cinco horas da manhã o movimento nos três terminais de ônibus intermunicipais já é intenso. São, principalmente, trabalhadores e estudantes que se deslocam para outros municípios da Grande Vitória ou mesmo para as regiões mais centrais do município. Em geral, estudantes do ensino médio e do ensino superior e trabalhadores da indústria, do setor de comércio e prestação de serviços.

Em Cariacica, ir para a escola de ensino fundamental perto de casa ou num bairro vizinho é uma cena cotidiana comum. Segundo dados do INEP, o município conta com 137 escolas públicas que oferecem esse nível de ensino. A rede particular dispõe de mais 30 escolas.

Na tabela seguinte observa-se que, no município, o número de matrículas, nesse nível de ensino, vem mostrando poucas alterações, num intervalo de seis anos. Ao se comparar com os outros maiores municípios da Grande Vitória, observa-se que somente no município de Serra houve aumento um pouco mais significativo no número de matrículas. Assim como em Cariacica, em Vila Velha esse aumento foi muito pequeno. Em Vitória, no entanto, os números demonstram uma pequena, porém crescente redução.

Tabela 14 – Número total de matrículas no ensino fundamental – Maiores municípios da Grande Vitória (2003-2008)

ANO	CARIACICA	SERRA	VILA VELHA	VITÓRIA
2003	59151	61441	59454	49753
2004	60978	61065	59256	48246
2005	59109	63669	57963	48246
2006	61284	64156	59125	46696
2007	60187	64308	58052	45256
2008	60334	67171	59474	43349

Fonte: MEC/INEP

Tabela 15 – Número total de concluintes no ensino fundamental – Grande Vitória
(2002-2008)

ANO	CARIACICA	SERRA	VILA VELHA	VITÓRIA
2002	4655	5586	6482	6471
2003	5094	4699	6305	6540
2004	4852	4433	5827	5722
2005	4906	5269	5921	5456
2006	4906	5323	5921	5482
2007	3982	3296	3975	3656
2008	4300	5292	5136	3964

Fonte: MEC/INEP

Quando se compara o número de ingressantes e concluintes, observa-se que, em quase todos os municípios considerados, menos de dez por cento dos que entram no ensino fundamental conseguem concluí-lo. Esse índice só é um pouco maior no caso da capital, Vitória.

Esses números refletem o que também acontece no estado do Espírito Santo e no Brasil, onde a porcentagem de alunos que concluem o ensino fundamental em relação ao total de ingressantes, por ano, é também menor que dez por cento.

Quanto ao ensino médio, pode se afirmar que em Cariacica a situação também é bastante semelhante ao que acontece na maior parte do país. Frequentar uma escola que ofereça esse nível de ensino, perto de casa, é pouco frequente.

Segundo dados do INEP, em apenas 33 dos 91 bairros do município isso é possível em escolas públicas. Na área rural não existem escolas que ofereçam este nível de ensino.

Quando se compara o número de estudantes que ingressam no ensino médio em relação aos que concluem, o município de Cariacica apresenta uma média

ainda menor que a verificada no Brasil, conforme se pode observar nas tabelas seguintes.

Tabela 16 – Número total de matrículas no ensino médio – maiores municípios da Grande Vitória (2001-2008)

ANO	CARIACICA	SERRA	VILA VELHA	VITÓRIA
2001	18424	16660	21114	28110
2002	16637	16150	20024	25862
2003	16979	17793	19210	26897
2004	17713	18242	18389	22487
2005	16500	16590	17148	23380
2006	15894	16340	16832	21454
2007	14547	14604	15391	18850
2008	14106	15204	15580	17730

Fonte: MEC/INEP

Tabela 17 – Número total de matrículas no ensino médio – maiores municípios da Grande Vitória (2001-2008)

ANO	CARIACICA	SERRA	VILA VELHA	VITÓRIA
2001	3.551	3.002	4.253	5.355
2002	3.249	2.807	4.044	4.844
2003	3.343	3.069	3.983	4.801
2004	3.297	2.959	3.925	4.899
2005	3500	3265	4212	4982
2006	3540	3265	4212	4982
2007	2526	3296	3975	4078
2008	2926	2851	3739	3704

Fonte: MEC/INEP

Enquanto no Brasil a média registrada alcança 25%, em Cariacica mantém-se, no período considerado, em torno de 20%.

Observa-se, ainda, uma considerável queda no número tanto de ingressantes como de concluintes, especialmente entre os anos de 2004 a 2008. Em Cariacica, essa redução foi de 25%, enquanto que em Vitória chegou ao

patamar de 37%. O município de Serra foi onde se verificou uma taxa menor: cerca de 10%.

Quanto ao ensino superior, pode-se dizer que somente a partir da segunda metade dos anos 1990 é que começou a ser possível cursar faculdade em IES localizadas em Cariacica. O município registra um número de sete IES, todas pertencentes à rede particular e implantadas no processo de expansão verificado nos anos 1990.

As duas primeiras IES surgiram em 1999. Segundo dados do INEP, ingressaram neste nível de ensino nas IES do município, 836 estudantes. Em 2004, esse número aumentou para 2148 alunos.

Tabela 18 – Evolução do número de IES – maiores municípios da Grande Vitória (2001-2004)

ANO	CARIACICA	SERRA	VILA VELHA	VITÓRIA	ESPÍRITO SANTO
2001	836	3304	8684	22433	52372
2002	2044	4141	12208	27447	66489
2003	1865	4238	14318	32734	75738
2004	2148	4019	15887	34102	80231

Fonte: MEC/INEP

Na comparação com os outros municípios da Grande Vitória, observa-se claramente que em Vila Velha e Vitória o número de estudantes ingressos no ensino superior é significativamente maior do que aqueles que o fizeram em Cariacica ou Serra. Alguns fatores explicam essa diferença. Além de o município localizar os maiores *campi* da Universidade Federal do Espírito Santo, onde estudam alunos de todo o estado, também é o município que concentra o maior número das mais antigas IES não públicas do estado do Espírito Santo. Em Vila Velha não há qualquer campus da UFES, mas no município estão situadas um grande número de faculdades não públicas, surgidas no processo de expansão dos anos 1990, além de um Centro

Universitário, em funcionamento anterior ao processo de expansão mencionado.

Freqüentar um curso preparatório ao vestibular, em Cariacica, também não se constitui em tarefa simples. Existem poucos deles em alguns dos bairros centrais.

Segundo dados organizados pelo Instituto Jones dos Santos Neves (2004), 90,1% da população cariaciquense, com mais de 15 anos, é alfabetizada. Porém, 38,6% dos que têm 65 anos ou mais são analfabetos. A média de anos de estudo da população com 25 anos ou mais é de 5,7 anos.

5.1 CONDIÇÕES ECONÔMICAS

No campo econômico, não se pode afirmar que o município de Cariacica acompanhou o mesmo crescimento registrado pelo estado do Espírito Santo, nas últimas décadas. Apesar do PIB *per capita* ter crescido 54% entre os anos 2002 e 2006, manteve-se bem abaixo da média estadual. Enquanto o estado do Espírito Santo registrou uma média em torno de R\$15.236,00 anuais, em Cariacica esta média foi de R\$ 6.728,00.

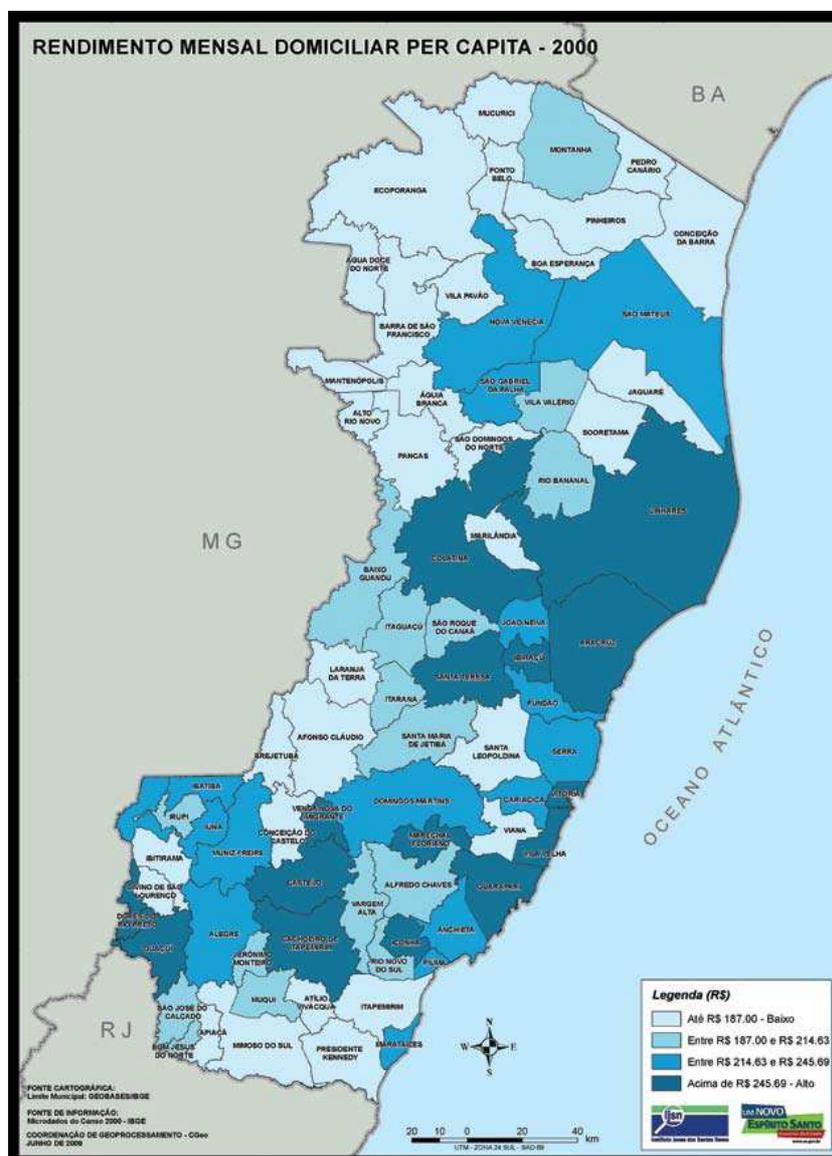
No município há predomínio de atividades econômicas relativas ao setor agropecuário, comércio varejista, prestação de serviços e indústria. Predominam indústrias de transformação, transporte, de alimentos, armazenagem e distribuição. Recentemente, começou a se desenvolver no município o agroturismo e a agroindústria.

Mais da metade da população de Cariacica é classificada pelo IBGE como economicamente ativa (58,1%). Uma pequena parte, 0,3%, trabalha na área rural do município, em atividades agropecuárias. A maior parte dos trabalhadores exerce funções relativas ao setor de prestação de serviços, correspondendo a 47,2%. Os demais empregados trabalham em indústrias (24,8%) e em atividades ligadas aos setores de comércio e reparação (23,9%).

A grande maioria dos trabalhadores de Cariacica alcança baixos rendimentos salariais. Somam 73,7% os que possuem rendimentos de até três salários mínimos.

Quando se considera o rendimento *per capita* familiar, observa que 88,7% das famílias possuem renda média abaixo de três salários mínimos. Conforme demonstra o mapa a seguir, no quadro dos maiores municípios da Grande Vitória, Cariacica somente se iguala ao município de Serra. Vitória e Vila Velha possuem renda *per capita* familiar considerada alta.

Mapa 2 – Rendimento mensal domiciliar per capita – 2000
Espírito Santo



Fonte: IJSN/2009

Frente ao quadro de oportunidades ainda restrito, boa parte da população do município, distante apenas 15 km da capital, busca ampliá-las, dirigindo-se para Vitória, em alguns casos para Vila Velha e, se em busca de emprego nas indústrias, para o município de Serra.

Por isso, a interligação entre os municípios através dos terminais de ônibus, apesar de demorada em muitos trechos, proporciona, a quem se desloca, a possibilidade de pagar uma única passagem para distâncias de até 50 km. Embora os custos com transporte ainda assim sejam altos, o sistema de terminais tem sido fundamental para a grande parcela da população que se desloca todos os dias.

5.2 FORMAS DE MOBILIZAÇÃO DE SEGMENTOS POPULARES

Acompanhando o processo verificado em nível nacional, a região da Grande Vitória, nos anos 1970 a 1990, foi palco de uma grande efervescência de movimentos sociais, especialmente os relacionados às Comunidades Eclesiais de Base. Segundo Frei Betto (1981), a capital Vitória sediou o primeiro e o segundo encontro intereclesial, realizados, respectivamente, em 1975 e em 1976. Nesse último encontro foi discutido e recomendado, em especial, o engajamento das Comunidades Eclesiais de Base nas lutas sociais. Os militantes das CEBs em Vitória empenharam-se bastante em seguir tal orientação. Os demais municípios da região, em especial Cariacica, Vila Velha e Serra, também acompanharam o processo. Segundo Paiva (2009), a atuação de lideranças afiliadas a esses movimentos propiciou a emergência de protagonistas políticos que hoje atuam na administração municipal. O atual prefeito, em seu segundo mandato, ingressou na vida política a partir da militância nas CEBs. Alguns secretários municipais que compõem sua equipe de governo fizeram percurso político semelhante.

Foi também pela ação de agentes mediadores afiliados às Comunidades Eclesiais de Base que, no contexto do aumento da demanda pelo ensino superior, discutido na parte introdutória desta tese, organizaram os primeiros cursos do tipo PVNC, localizados em bairros mais distantes dos pólos

comerciais do município. O primeiro deles, o Centro de Estudos Populares Universidade Livre, foi criado em 1995, no bairro São Geraldo, um dos bairros mais recentes do município, que compõem a região de Campo Grande. De acordo com um dos seus fundadores, por entrevista realizada para esta pesquisa, o CEPUL surgiu a partir da formação de um grupo de estudos por parte de estudantes afiliados à pastoral católica da juventude de Cariacica. Assumiu como proposta não somente preparar para o vestibular, mas, antes, promover o debate político, numa perspectiva crítica. No município funcionam, ainda hoje, quatro cursos similares ao CEPUL.

5.3 QUADRO INSTITUCIONAL DE PERCURSOS ESCOLARES

Uma vez conhecidas as condições socioeconômicas do município onde os estudantes entrevistados vêm construindo seus itinerários, proponho, a seguir, uma breve apresentação de alguns desses percursos. O meu objetivo é elaborar uma primeira referência de compreensão relativa ao quadro institucional de construção do projeto de escolarização em nível superior.

Apesar de considerar todos os relatos de fundamental importância, destaco aqueles que considerei como mais expressivos em relação à proposta desta pesquisa. Dos vinte estudantes, cujos relatos de vida considero para efeito desta pesquisa, cinco são do sexo masculino, com faixa etária variando entre 20 e 35 anos. Dois são casados e têm um filho. Três vivem a situação de estudante-trabalhador, sendo que um deles trabalha somente no turno vespertino.

As quinze mulheres possuem entre 21 e 40 anos. Duas entre elas são casadas e têm filhos. Outras duas estavam se separando por ocasião das entrevistas. Uma é solteira e tem um filho e as demais são solteiras e sem filhos. Sete trabalham, sendo que cinco vivem a situação de estudantes-trabalhadoras. Duas tinham acabado de concluir o curso por ocasião da entrevista.

A idade de cada estudante, assim como quaisquer outros atributos considerados circunstanciais, serão aludidos ao período vigente das

entrevistas, que abarcaram o período compreendido entre setembro de 2008 a junho de 2009.

Estabeleci divisão agrupando os relatos em dois grandes grupos, conforme o tipo de mediação em destaque nos percursos considerados.

Mediante perspectiva analítica assumida neste estudo, conforme explicitado anteriormente, concebo a mediação social não somente valorizando a forma reconhecida como tradicional ou personalizada que “coloca explicitamente em relação unidades sociais encapsuladas e encapsuladoras, interdependência assumida por indivíduos com trânsito em universos diferenciados” (NEVES, 2008, p.29). Conforme Neves (2008) também destaco as operações políticas que refletem o desejo de construção da sociedade por um modelo de engajamento que ultrapassa o indivíduo, a família e a vida comunitária. Por essa via, distingo, conforme propõe Neves (2008), dois amplos modelos de mediação, embora na prática não ocorra, necessariamente, a reprodução de tal polaridade. Um primeiro modelo refere-se a agentes que consagram formas de mediação personalizada. Nesse caso “vivem pela mediação” (chefe de família, professor, padre, prefeito). O segundo congrega agentes de mediação profissional, do tipo formal-legal (dirigentes sindicais, funcionários públicos ou vinculados à organização não-governamental). Nesse caso, “vivem da mediação”, uma vez que são alocados para dar existência às representações e à administração e intervenção públicas.

A divisão proposta a seguir foi estabelecida com base nesses dois modelos. Todavia, o fiz somente para efeito de apresentação e demonstração de situações que são diferenciadas, pois é evidente, na maioria dos percursos, a interseção de diferentes tipos de mediação concorrendo para a construção do projeto em foco.

Primeiro grupo

Neste grupo destaco aqueles estudantes em que as interações foram construídas principalmente com agentes de mediação do tipo formal-legal.

Apresento os percursos dos alunos que, de forma fictícia, denominei Marcos, Helena e Pedro.

Marcos – aluno do curso de psicologia

Marcos tem 31 anos. O primeiro de quatro irmãos, três meninos e uma menina, tendo vivido com sua família na maior parte do tempo enquanto solteiro. É aluno do sexto período do curso de psicologia da Faculdade Salesiana de Vitória. Trabalha como auxiliar de berçário, numa creche pública da Prefeitura Municipal de Vitória, onde ingressou através de concurso público.

É casado há quatro anos, tem uma filha de seis meses e vive no mesmo bairro onde nasceu, em Boa Sorte. Morou no município de Serra, em casa de um tio para trabalhar em lanchonete durante seis meses. Por volta de 24 anos, foi para Teixeira de Freitas/Bahia, onde viveu por três anos, trabalhando como missionário (dirigente de congregação e estudante de teologia).

Sua mãe é dona de casa e estudou até a terceira série do ensino fundamental, mas sempre o acompanhava nas tarefas e deveres. Seu pai tem o ensino médio concluído, trabalha numa empresa de telefonia. Sempre o motivou a estudar. Possuía muitos livros e gostava de ler e falar sobre os livros que lia. Para Marcos, seu pai sempre foi grande incentivador dos seus estudos.

Como acontece com a maioria dos estudantes entrevistados, o percurso escolar inicial de Marcos ocorreu pela utilização dos quadros institucionais presentes no próprio bairro de residência ou em bairros vizinhos. Segundo relata, começou a estudar com cinco anos, em pré-escola pública e municipal, localizada em Boa Sorte. Iniciou a primeira série do ensino fundamental, aos seis anos, em uma escola pública estadual, num bairro vizinho. Nela permaneceu até concluir a quarta série. Iniciou o segundo ciclo do ensino fundamental na escola Prof. José Leão Nunes, no bairro Vale Esperança, também vizinho ao de sua residência. Nessa escola, interagiu com muitos professores, tornando-se mais próximos de alguns deles, inclusive visitando-os em suas residências e os ajudando na tarefa de corrigir trabalhos e provas.

Tais professores constituíam-se como importantes agentes de mediação que, assim como seu pai, estimulava-o, oferecendo condições para um maior contato com o universo da leitura e escrita.

O acesso à escola pública de ensino médio ocorreu em instituição situada em Goiabeiras, bairro do município de Vitória, onde saiu aos 18 anos. O deslocamento para essa escola se deu por dois principais motivos. Diante do restrito número de instituições públicas que oferecem ensino médio, em Cariacica, é freqüente, por parte de muitos pais e estudantes, buscarem alternativas em escolas, situadas no bairro da capital, às quais se atribui melhor qualidade e prestígio. Nessa mesma ocasião, Marcos iniciou sua trajetória profissional com o trabalho em pizzaria, situada em bairro do município de Serra, mais próximo de Vitória do que de Cariacica. Também no ensino médio, Marcos interagiu com professores que o incentivavam a continuar os estudos em nível de terceiro grau.

Na condição de funcionário de empresa de telefonia, como operador e distribuidor geral, posição galgada por indicação de superior do seu pai, Marcos percebia que a possibilidade de mobilidade era muito restrita. Ansiava por “crescer”, vendo no curso superior tal possibilidade.

Uma vez iniciado o projeto de entrar na universidade, através de outras mediações, Marcos, em meados de 1997, foi incentivado por alguns amigos a preparar-se para o vestibular num curso PVNC, o Centro de Estudos Populares Universidade Livre, anteriormente mencionado como o primeiro do tipo a funcionar em Cariacica, mais especificamente no bairro São Geraldo, próximo ao bairro onde Marcos morava na ocasião. Enquanto desdobramento da ação de agentes afiliados a movimentos sociais, especialmente às Comunidades Eclesiais de Base, enquanto ação da pastoral da juventude, os agentes do CEPUL engajavam-se na proposta de não somente preparar para o vestibular, mas se transformar em espaço de debate político e social. Marcos parece ter incorporado significativamente essa proposta. Ao discorrer sobre o CEPUL foi enfático quando argumentou sobre o quanto essa instituição fez diferença em sua vida. Segundo ele, passou a ter um outro olhar para a história e para a

política. Também destacou experiências que os levavam, ele e outros estudantes, à construção de concepções e práticas voltadas para reciprocidade e projetos coletivos. Segundo relata, estudavam juntos, de forma coletiva. *Se um passasse, era como se todos tivessem passado.* Declara sentir-se em débito com os colegas do curso, *pois quem passasse no vestibular deveria voltar para ser monitor.*

As relações estabelecidas com agentes do CEPUL foram fundamentais para que Marcos melhor definisse o projeto de entrar na universidade, definindo os cursos nos quais gostaria de ingressar e consolidando conhecimentos acadêmicos consagrados como fundamentais aos estudos em nível superior. Foi aprovado no vestibular da UFES para o curso de serviço social, com ingresso previsto para o segundo semestre (segunda opção). Diante de movimento grevista dos docentes da universidade, o que retardaria o início do curso para o ano seguinte, deslocou-se para a Bahia para atuar como missionário e, através da igreja onde congrega, cursar o bacharelado em teologia, equivalente a nível superior, mas até então apenas reconhecido pelo MEC na modalidade de curso livre. Ao retornar à Cariacica, priorizou o trabalho na Prefeitura Municipal do mesmo município, como agente de saúde, onde ficou por um ano e sete meses, tendo ingressado por processo seletivo para contrato temporário. Ao informar-se sobre o Prouni, voltou a vislumbrar a possibilidade de ingressar no curso de psicologia, curso que almejava desde quando fez o vestibular para a UFES. Fez o ENEM e, a princípio, só conseguiu vaga para o curso de serviço social. No segundo semestre, conseguiu a única vaga para o curso de Psicologia na faculdade onde hoje estuda. Embora com muitas dificuldades, e com o apoio de seu chefe imediato, conseguiu adequar o curso ao horário de trabalho.

Atualmente, através de concurso público, exerce função de auxiliar de berçário, numa creche da Prefeitura Municipal de Vitória, onde tem horário de trabalho de 6 horas diárias, a partir das 13h. Tornou, assim, possível estudar pela manhã e observar na prática muitas das questões que estuda na faculdade de psicologia.

Fala com satisfação por ter conseguido entrar no curso de psicologia e poder ter escolhido uma vaga em creche próxima à faculdade, vínculo alcançado por boa colocação num concurso público.

Helena – aluna do curso de psicologia

Helena tem a idade de vinte e dois anos, reside há doze anos no bairro Belo Aurora, juntamente com a mãe e um irmão de quinze anos. Antes de residir no atual endereço, morou no bairro Parque das Gaivotas, no município de Vila Velha. Em função da separação dos pais, mudou-se para Cariacica, por volta dos 17 anos. Declara que estudar psicologia se constitui na realização de um sonho.

Em seu percurso escolar, até o ensino médio, Helena valeu-se do quadro institucional presente no próprio município de residência, a maior parte em escolas públicas situadas em bairros adjacentes ao de sua moradia, em Vila Velha. Passando a residir em Cariacica e, na condição de beneficiária de bolsa de estudo, concluiu o ensino médio, em escola privada, situada em Campo Grande, bairro não muito próximo ao de sua residência. Todavia, como mencionado na primeira parte deste capítulo, também possuidor da maior rede de serviços do município.

Helena é a primeira pessoa da família nuclear a ingressar na faculdade. Seus pais possuem ensino fundamental e sempre a apoiaram e a incentivaram nos estudos. Da mesma forma, a parentela ligada à mãe, (tios, primos, etc), sempre a apoiou na decisão de fazer curso superior. Helena não sabe muito bem de onde veio o sonho por cursar psicologia. Todavia, declara ter uma prima materna que é psicóloga e que serviu de inspiração para que escolhesse esse curso. Toda a família dessa prima (quatro irmãs e um irmão) cursou o terceiro grau. Embora esses parentes residam em outro município (Serra), existe o hábito de se reunirem freqüentemente, segundo ela, adotando tradição italiana da qual Helena é descendente.

Além das interações construídas com esses agentes de mediação presentes na família não nuclear, do tipo mais personalizado, Helena declara que o projeto de cursar o terceiro grau foi bastante impulsionado pelas relações estabelecidas com amigos e lideranças ligadas aos movimentos sociais dos quais sempre foi militante, especialmente dos grupos de jovens ligados à igreja católica. Segundo declara, era freqüente conversarem sobre os projetos de ingressar em faculdade, ouvindo experiências e incentivos daqueles que já faziam parte desse universo. Os encontros com os amigos do grupo de jovens não se restringiam a debater assuntos religiosos, mas, sobretudo, falar sobre questões políticas e sociais (questões sobre o bairro, a Amazônia, etc.).

Para efetivar o projeto de ingresso no terceiro grau, buscou preparar-se para o vestibular, através de um curso preparatório privado, situado no município de Serra, numa localidade bem distante de sua residência. Pode fazer o curso, pois sua prima era socio-proprietária e lhe ofereceu a possibilidade de ser sua secretária particular, embora de maneira não formal. Tentou ingressar inicialmente na Universidade Federal do Espírito Santo, através do concurso vestibular. Sem conseguir aprovação, optou pela faculdade particular, onde planejava estudar dispondo dos próprios recursos. Nesta época Helena já havia se inserido no mercado de trabalho e atuava como recepcionista, num supermercado próximo a sua residência, em Bela Aurora. Foi seu primeiro emprego formal. Na impossibilidade de compatibilizar horários, Helena assumiu o risco de sair do emprego, priorizando os estudos. Conseguiu se manter estudando temporariamente com os recursos da rescisão contratual. Depois conseguiu uma bolsa institucional de 50%, mas ainda assim teve que trancar o curso por um semestre. Helena declara que só foi possível retornar à faculdade quando se tornou beneficiária do Prouni. Quando soube do programa, buscou imediatamente informações mais detalhadas e se submeteu imediatamente ao exame do ENEM. Embora com o projeto claro de obter o título de psicóloga e já se submetendo a situações envolvendo risco, sem a mediação formal do Prouni, segundo declara, *seria muito difícil continuar estudando*.

Definindo o ato de ir à faculdade como um prazer, Helena tem se dedicado a atividades como monitoria e iniciação científica. Bastante envolvida com o

curso, é representante de sua turma e também militante do movimento estudantil, na condição de membro da diretoria do centro acadêmico de psicologia. Sua maior dificuldade reside no fato de ter que trabalhar não podendo se dedicar aos estudos da forma como gostaria de fazê-lo. Atualmente trabalha como assistente administrativo em escola da Prefeitura de Vitória, tendo ingressado através de concurso público. Com esse emprego, conseguiu conciliação com o horário da faculdade, pois trabalha durante seis horas, com início às 13h. Na faculdade, estuda no turno matutino.

Helena pretende trabalhar na área de psicologia e se especializar através de curso de pós-graduação *lato sensu*.

Pedro – aluno do curso de serviço social

Pedro tem a idade de vinte e oito anos e é o mais velho de três irmãos. Mora com seus pais no bairro Bandeirantes. Foi o primeiro da família a ingressar no curso superior. Seus irmãos possuem o ensino médio completo e se espelham em Pedro para também ingressarem no curso superior.

Seus pais nunca puderam custear os estudos dos filhos, por isso sempre estudou em escolas públicas. Coursou todo o ensino fundamental no mesmo município de residência., sendo o primeiro ciclo em escola municipal, localizada no bairro onde reside. O segundo ciclo foi cursado em escola pertencente à rede estadual, num bairro vizinho. Para realizar o ensino médio, buscou alternativa mais distante, no município de Vitória. Mediante processo seletivo, iniciou o curso técnico profissionalizante no hoje denominado Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Para tanto, recebeu grande incentivo de amigos nas conversas em reuniões do grupo de jovens, do qual fazia parte. Pedro sempre participou ativamente dos trabalhos comunitários da Igreja Católica. Toda a sua família é católica e sempre estiveram juntos nas atividades sociais e religiosas de sua comunidade. Justifica que sua família, por ser de origem italiana, tem o hábito de sempre estar reunida nos almoços, no lazer e nas obrigações cristãs.

Dentre os assuntos que surgiam no grupo de jovens e demais movimentos sociais do qual participava, estava o início da construção do seu projeto de ingresso no terceiro grau, pois nesse espaço eram abordados temas como as melhores áreas para se trabalhar; melhores opções de curso superior após a conclusão do curso no IFES; os anseios acerca de determinados cursos e áreas. Alguns amigos e lideranças desses movimentos constituíram-se em importantes agentes de mediação para a construção do projeto em foco.

Como precisava contribuir com as despesas da casa, viu-se na obrigação de se manter no mercado de trabalho, pois não podia se dedicar somente aos estudos do pré-vestibular. Optou por conciliar o trabalho e o estudo. Prestou vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o curso de Serviço Social, mas não obteve aprovação.

Quando recebeu uma melhor proposta de trabalho, saiu do primeiro emprego e foi trabalhar na área de Recursos Humanos. Nessa empresa havia incentivo financeiro para estudar. Pedro viu então uma possibilidade de ingressar no curso superior. Porém, iniciou o curso de tecnólogo em Recursos Humanos, por estar relacionado à área em que atuava na mencionada empresa. Mesmo assim, não desistiu de entrar no curso de serviço social, o que realmente desejava.

Pedro argumenta que desde a época que conversava sobre o assunto no grupo de jovens da igreja católica, já pensava em cursos na área de humanas. Todavia, foi o contato com agentes afiliados a uma Organização Não Governamental que pode constituir, de fato, o seu projeto de ingressar no curso de serviço social, pois teve um contato maior, mais prático e teórico com o trabalho desenvolvido por assistentes sociais.

Quando soube do Prouni, através da mídia, viu que era a sua chance de ingressar no curso desejado. Já havia concluído o curso subsidiado pela empresa. Realizou a prova do ENEM e, obtendo boa nota, conseguiu a bolsa integral.

Está satisfeito com a escolha do curso e pretende prosseguir com os estudos, especializando-se na área de políticas públicas voltada para adolescentes. Sua expectativa, atualmente, é ingressar no mercado na sua área de atuação e, em seguida, iniciar uma pós-graduação.

Segundo grupo

Neste segundo grupo foram selecionados três casos em que as interações se deram especialmente com mediadores personalizados. Destaco os percursos de Vera, Verônica e Telma, nomes também fictícios.

Vera – aluna do curso de psicologia

Vera tem vinte e três anos e mora em Nova Rosa da Penha, um dos bairros de formação mais recente no município de Cariacica, considerado muito pobre e estigmatizado como violento. Reside desde o nascimento nesse bairro, tendo morado dois anos em Rondônia e oito meses em São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. Seus pais se separaram quando ela ainda era criança, com a idade de dois anos, embora morassem na mesma casa. Atualmente reside com sua mãe e um irmão que tem vinte anos e completou o ensino médio. O irmão trabalha e com o salário ajuda a manter o sustento da casa.

Vera também iniciou processo de escolarização em escola pública, no mesmo bairro em que residia. Todavia, indo morar por dois anos com a avó, no estado de Rondônia, cursou as sétima e oitava séries do ensino fundamental por lá. De volta à Cariacica, também se deslocou para uma escola da capital para cursar o ensino médio. O último ano desse nível de ensino foi cursado em escola do município de São Mateus, distante de Cariacica cerca de 200 km. Nessa época morou com sua tia.

Sua mãe possui a segunda série do ensino fundamental e trabalha como faxineira e salgadeira. Segundo relata, seu pai demonstrava interesse em cursar o terceiro grau, mas não teve oportunidade de fazê-lo. Trabalha, há cerca de trinta anos, no arquivo da receita federal. Vera acredita ser de descendência alemã (seu avô paterno seria alemão) e, quando criança, seu pai

só conversava em germânico. Relata que ele sempre gostou de estudar, mas não teve o incentivo do pai. Chegou a frequentar um seminário, mas não conseguiu levar os estudos adiante. Isso o teria deixado triste e se tornado um homem de poucas palavras. Ainda hoje ele guarda recortes de jornais, livros, etc. porque é uma pessoa que privilegia a leitura e os estudos de um modo geral. Por isso, afirma Vera que ele sempre a incentivou a estudar, assim como a sua irmã, embora não verbalizasse isso. O fato de ele sempre comprar jornais, livros, e dar para elas lerem foi entendido como um incentivo a que ela e sua irmã estudassem e adquirissem o hábito da leitura, o gosto pela vontade de aprender. Apesar disso, declara que seus pais, de um modo geral, as acompanhavam muito pouco nos estudos, nas tarefas da escola. Os dois sempre trabalharam e sua mãe ainda hoje tem dificuldades para ler e escrever. O caso de Vera é semelhante a um daqueles analisados por Lahire (2007) em que, preocupados com a escolarização dos filhos, mas com poucas condições para acompanhá-los, os pais outorgam grande importância ao professor, inculcando nos filhos uma moral orientadora da capacidade de submeter à autoridade da escola, do bom comportamento, da responsabilidade com as tarefas e do esforço pessoal.

Vera sempre demonstrou interesse em estudar tanto em casa quanto na escola, e isso chamou a atenção de alguns professores que a incentivaram a continuar os estudos em nível superior. Esses professores se constituíram em importantes agentes de mediação para que Vera levasse a cabo tal projeto. Embora não determine um marco decisório para cursar o terceiro grau, Vera diz que as palavras de incentivo e apoio dos professores foram fundamentais para que ela tivesse interesse em ingressar na faculdade, visando um futuro melhor no mercado de trabalho. Particularmente, recorda-se de uma professora em Rondônia, explicando sobre diversas atividades profissionais, quando citou a profissão de secretariado executivo. Vera diz ter se interessado de imediato pela profissão e isso serviu de incentivo para ingressar em faculdade. No ensino médio, os professores a incentivaram a se preparar para o vestibular. Vera, então, começou a estudar em casa. Não havia no bairro onde morava, nem próximo a ele, curso preparatório a esse fim. Também não tinha condições para arcar com as despesas de um pré-vestibular.

Apesar de empreender esforços estudando em casa para o vestibular, não considerava a possibilidade de ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo. Concebia essa possibilidade como muito difícil, quase impossível. Embora demonstrasse facilidade nos estudos, principalmente em português, concebia como muito difícil passar no exame vestibular de uma IES pública, em função do ensino precário que teve, principalmente nas disciplinas ligadas à área das ciências exatas. Pretendia, então, fazer vestibular em instituição privada.

Nesse tempo ela ainda não tinha conhecimento sobre o Prouni. Só tinha ouvido falar, sem entender exatamente do que se tratava. Mesmo com dificuldades financeiras, Vera acredita que conseguiria estudar, independente do Prouni. Poderia trabalhar e conseguir redução na mensalidade. Seu pai também teria como ajudar nas despesas escolares. No entanto, quando ouviu falar do Prouni, sentiu-se mais animada, mais segura.

O interesse pela Psicologia surgiu dois anos antes de ingressar na faculdade, através de leituras a respeito da profissão. O desinteresse pelo secretariado executivo surgiu porque ela percebeu que a profissão estava sendo, aos poucos, extinta do mercado e as faculdades não mais ofereciam esse tipo de curso. Ademais, poderia limitar muito a sua atuação, o que a fez mudar de idéia a favor da psicologia. Ainda quando da sua estadia em Rondônia, foi entrevistada por uma psicóloga (sem saber que ela o era) e achou muito interessante.

Alguns parentes e amigos se sentem orgulhosos de a terem como uma pessoa que estuda em faculdade; outros, no entanto, acham que é muito tempo (cinco anos) para ficar estudando, *se debruçando em cima de apostila*. Essa postura de algumas pessoas fez com que ela se afastasse de alguns amigos e parentes que não acompanham seu modo de encarar a importância dos estudos. Existe uma cobrança, principalmente por parte de alguns vizinhos, para que ela se case e tenha filhos, uma vez que tem namorado. Fica subentendido que, na concepção dessas pessoas, a mulher deve casar, ter filhos e cuidar do lar como prioridade.

Vera relata que, no início do curso, sentia-se meio que não pertencendo àquele lugar, quase não conversava com ninguém. Embora admita que nos primeiros períodos do curso não tenha dado a devida importância que os estudos merecem, Vera diz ter plena consciência de que adquirir conhecimento, se esforçar e fazer o melhor possível é o caminho para ser uma boa profissional. Com isso, está se dedicando e se identificando cada vez mais com o curso de Psicologia.

Verônica – aluna do curso de nutrição

Verônica tem 35 anos e nasceu em Itaguaçu, município do sul do estado do Espírito Santo. Antes de completar cinco anos, na década de 1970, sua família migrou para Cariacica. É filha mais nova de uma família de sete filhos, irmã de três mulheres e quatro homens.

Verônica se considera uma boa aluna, diz sempre ter sido muito responsável e preocupada com seus afazeres; por isso o bom rendimento na escola fez parte do seu percurso escolar. Sua mãe sempre fez questão de acompanhar a filha nos deveres escolares e a incentivava a estudar, mesmo trabalhando fora e tendo concluído apenas o ensino fundamental. Seu pai não estudou e tem limitações para ler e escrever. Sua responsabilidade sempre foi garantir o sustento da família, ficando a cargo de sua esposa a tarefa de acompanhar a vida escolar dos filhos.

Em sua família nuclear, Verônica é a primeira a ingressar no curso superior. Explica que sua família sempre teve muitas dificuldades financeiras e, por isso, seus irmãos não puderam prosseguir com os estudos. Tiveram que trabalhar para contribuir com a renda familiar.

Da mesma forma que a maioria dos entrevistados, Verônica iniciou seus estudos em escola municipal no mesmo bairro de sua residência, próximo à sede do município de Cariacica, permanecendo até a quarta série. O segundo ciclo do ensino fundamental foi cursado em escola estadual, em bairro próximo. Para cursar o ensino médio, deslocou-se para escola pública estadual, situada

em bairro do município de Vitória. Também buscou nessa instituição melhor qualidade no ensino. Embora tivesse o desejo de realizar o curso técnico de enfermagem, acabou optando pelo curso técnico em contabilidade. Segundo explica, o que a levou a desistir de estudar enfermagem foi o fato de ficar amedrontada com a possibilidade de ter que estudar “cadáveres”.

No último ano do ensino médio engravidou e casou. Por ter que cuidar dos seus dois filhos e trabalhar, interrompeu seu percurso escolar, sem concluir o ensino médio.

Verônica inseriu-se no mercado de trabalho em empresas situadas em Cariacica. Começou na função de almoxarife e depois atuou por seis anos como assistente administrativo. Foi admitida nessas empresas a partir de encaminhamento feito pelo Sistema Nacional de Empregos (SINE).

Todavia, no início do ano 2000 começou a trabalhar, por indicação política, na policlínica de Itacibá, bairro de Cariacica, no programa de combate à hipertensão. Três anos depois, após fazer prova de seleção, foi promovida ao cargo de coordenadora de unidade.

Mediante mudança na legislação, só poderiam continuar no exercício do cargo os profissionais com formação técnica em enfermagem. Diante de tal exigência, Verônica decidiu voltar a estudar.

Inicialmente tinha como objetivo terminar o último ano do ensino médio e concluir o curso técnico de enfermagem. Porém, a partir de relações estabelecidas com colegas, no universo do trabalho, Verônica passou a considerar a possibilidade de não parar de estudar e entrar logo na faculdade. Esses colegas, profissionais médicos e enfermeiros, conhecedores do contexto universitário, atuaram como importantes agentes de mediação para que Verônica decidisse efetivar o projeto de se graduar em nível de terceiro grau. Passaram a apoiá-la e incentivá-la nesse processo. No diálogo com esses mediadores, optou pelo curso de nutrição, embora, num primeiro momento

desejasse ingressar no curso superior de enfermagem, por conta da sua vivência na área.

Sem fazer curso preparatório, prestou vestibular na UFES, mas não foi aprovada. Optou, então, por uma IES privada. Inicialmente ingressou no curso de nutrição pagando mensalidade integral com os próprios recursos. Porém, tendo feito a prova do ENEM e obtido nota necessária para concorrer à bolsa do Prouni, passou a ser beneficiária desse programa a partir do terceiro semestre do curso.

Considerando prazeroso o ato de estudar, sente-se privilegiada por estar no curso superior, reconhecendo que muitas pessoas não têm a mesma oportunidade que teve. Reconhece, também, que há uma cobrança “silenciosa”, por parte dos colegas de turma, em relação a sua condição de bolsista, o que acaba por estimulá-la a obter boas notas.

Verônica considera que o curso superior proporciona maior reconhecimento profissional e social. Seu projeto para depois de concluí-lo é conseguir emprego na área de nutrição e ingressar numa pós-graduação.

Telma – aluna do curso de Administração

Telma é solteira, tem vinte e oito anos e moradora do bairro Sotema. Mora com os pais, um irmão, duas primas, uma avó e dois tios solteiros. É a filha mais nova e primeira da família a ingressar no curso superior.

Seus pais e irmãos têm o ensino fundamental incompleto e nunca teve incentivo para os estudos. Declara que ninguém nunca a acompanhou em casa com os deveres escolares. Atribui essa falta de incentivo à baixa escolaridade dos pais e irmãos. Entrou na escola aos sete anos de idade, estudando todo o ensino fundamental numa escola municipal, perto de sua casa. Diferente da maioria dos entrevistados, não saiu de Cariacica para iniciar o ensino médio; pode obtê-lo na escola estadual Maria Penedo, no bairro Itacibá, vizinho ao de sua moradia. Porém, apesar de sempre se esforçar para prosseguir com os

estudos, nesse ano ficou reprovada por faltas. Segundo relata, houve muitas greves e por conta disso se desinteressou pelos estudos. Mesmo sem a orientação dos pais, mudou para uma escola da capital, reiniciando o ensino médio no ano seguinte.

Após concluir o ensino médio, Telma já concebia a proposta de iniciar o curso superior. Isso devido ao incentivo de alguns professores, primeiros mediadores na construção desse projeto. Tal projeto ganhou força a partir de relações que estabeleceu no ambiente de trabalho. Duas colegas que iniciaram a graduação passaram à incentivá-la a estudar também. Nessa época ela era caixa numa loja de confecções e percebeu que a área do comércio não lhe daria condições de *crescer*, de buscar melhor situação social. Logo, viu no Prouni a oportunidade de ingressar no curso superior.

Tendo interrompido seu percurso escolar por cinco anos, resolveu fazer a prova do Enem. Telma já havia iniciado curso pré-vestibular três anos antes, mas desistiu por não conseguir conciliar o tempo, o trabalho e os estudos. Mesmo estudando sozinha, dividindo seu tempo com seu trabalho, conseguiu ter boa pontuação no Enem, o que resultou na obtenção da bolsa de estudo através do Prouni.

Apesar de cursar administração, Telma nutria o desejo de estudar arquitetura. Porém, à época, percebeu que a única opção seria tentar ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo. Por conta da dificuldade encontrada na área de exatas, preferiu nem tentar o vestibular. Outro problema é que o curso de arquitetura, na UFES, é diurno. Não seria possível conciliar o trabalho com a graduação. Também não seria possível parar de trabalhar.

Telma pretende, futuramente, fazer concurso público, além de fazer uma pós-graduação em logística, área na qual deseja atuar.

Nesses percursos procurei demonstrar a configuração de quadros institucionais nos quais os mencionados estudantes se apoiaram para construir seus percursos escolares. Destaquei o processo constituinte de interações com agentes de mediação afiliados a esses quadros, que contribuíram para o projeto de ingresso no ensino superior.

Os percursos destacados no primeiro grupo podem ser caracterizados pela interseção de diferentes tipos de mediação, configurando um quadro bastante complexo. Nesse processo, procurei evidenciar como a ação dos agentes afiliados ao Prouni foi concebida pelos estudantes como fundamental ao processo de efetivação da entrada na faculdade.

Embora não tenham em nenhum momento negligenciado a mediação levada a cabo pelos agentes do Prouni, os estudantes do segundo grupo destacaram em seus percursos a ação de agentes de mediação mais personalizados, como os professores e colegas de trabalho. Pode-se considerar que nos percursos destacados nesse grupo, foi configurado um quadro mais restrito de mediações.

A partir dessa primeira aproximação com a constituição de quadros institucionais formais e pessoais de mediação ou de autorização para o investimento e a inserção em universos de relações sociais desconectadas do ambiente familiar e vicinal, no capítulo seguinte busco aprofundar a análise dos objetivos propostos por este estudo.

6 PERCURSOS SOCIAIS DOS ESTUDANTES: MEDIAÇÕES SUBJACENTES

A gente sentava junto para estudar, porque se um passasse era a mesma coisa que a gente passar. Se eu não passasse e aquele colega passasse, era eu passando junto com ele (Marcos, aluno de psicologia, relatando sua experiência no CEPUL).

O projeto de ingressar na faculdade e obter um diploma de curso superior é construído ao longo dos percursos sociais dos estudantes. Todavia, a possibilidade de deslocamento para uma nova posição social só se torna possível, na maioria dos casos, a partir da constituição de redes de apoio e da interação com agentes que operam como mediadores, por estarem situados para além do universo da família nuclear. Operacionaliza-se, portanto, pela ação orientada segundo fins almejados, mas incertos, isto é, como projeto desnaturalizado, não evidentemente definido pelas famílias dos estudantes desde o processo de “socialização primária” (Berger e Luckman, 2001)¹⁸.

Ao analisar casos de “sucesso escolar” nas classes populares, destacando as causas do improvável e contrapondo-se às análises que buscam explicações deterministas para situações heterogêneas, Lahire (2004) propôs uma perspectiva analítica centrada na concepção de interdependência dos fenômenos, mais particularmente no conceito de configuração social, conforme definição de Elias (1994). O autor procurou demonstrar o quanto as singularidades existentes nas configurações familiares são fundamentais para a interpretação desse processo.

¹⁸ Partindo do argumento de que na vida do indivíduo existe uma seqüência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade, interiorizando o mundo como realidade objetiva, Berger e Luckmann (2001) definem a socialização como a “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (p. 175). Segundo os autores “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175).

Nessa mesma perspectiva, muitos outros pesquisadores fundamentaram seus trabalhos, conforme destacado no segundo capítulo deste estudo. No Brasil, especialmente no campo da sociologia da educação, um bom número de estudos foi produzido procurando demonstrar a importância das configurações familiares para os casos de “longevidade escolar” (VIANA, 2005) nas classes populares. Concebo como inegável a importância da ação dos agentes mediadores presentes nas famílias, especialmente no processo de socialização primária, como edificantes de um projeto de escolarização bem sucedido. No entanto, especialmente nas consideradas sociedades complexas, no processo que Berger e Luckmann (2001) chamaram de “socialização secundária”, outras redes são tecidas e outras mediações constituídas.

Neste capítulo, procuro, então, demonstrar como o processo de mudança para a posição de estudantes universitários pressupõe a interação com diferenciados mediadores, posicionados, na maior parte das vezes, em quadros institucionais que ultrapassam os limites das redes de relações da família nuclear. Tal interlocução se dá tanto na elaboração do projeto como em sua execução. Os referidos agentes podem ser mediadores “personalizados”, como membros da família extensa, professores, colegas de trabalho, mas também e, muitas vezes, mediadores do tipo “formal-legal”. Esses últimos posicionados nas organizações e programas governamentais, como é o caso dos técnicos que atuam no Prouni, ou afiliados a projetos e programas não governamentais, como aqueles que atuam em cursos do tipo Pré-vestibular para Negros e Carentes, organizados pelos movimentos sociais, expressões de um projeto coletivo de ampliar o ingresso na universidade pelas classes populares.

Outros trabalhos também demonstraram, mesmo de forma indireta, as relações que estudantes de “baixa renda” estabelecem com mediadores personalizados ou com aqueles do tipo formal-legal no processo de mudança para a posição de estudantes universitários. Refiro-me aos estudos desenvolvidos por Dauster (2004), Souza e Silva (1999), Teixeira (2003) e Honorato (2004). A primeira autora analisou a entrada e permanência de estudantes beneficiados por uma

bolsa social (institucional) de uma universidade, não-pública. Honorato (2004), assumindo como propósito discutir as “estratégias coletivas em torno da formação universitária”, analisou os percursos de estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir da inserção nos cursos PVNC. Silva (1999) buscou analisar percursos escolares bem sucedidos, objetivados por moradores das comunidades da Maré - um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro - rumo ao curso superior. Por sua vez, Teixeira (2003) teve a intenção de contribuir para o estudo das relações raciais, através da análise dos percursos de estudantes e professores negros de uma IES pública, a Universidade Federal Fluminense (RJ). Constatando que o perfil dos seus entrevistados se caracteriza por “indivíduos de origem social mais baixa, que freqüentaram escolas de primeiro e segundo grau de ensino deficiente e que, por alguma razão, conseguem ascender ao ensino superior, considerado de bom nível” (Teixeira, 2003, p. 186), a autora demonstra que a capacidade de estabelecer uma rede de solidariedade e ajuda foi o fator determinante das trajetórias em ascensão.

Embora não tomando os agentes e redes de mediação como perspectiva de análise, posto que adotam objetivos diferentes dos aqui propostos, esses estudos corroboram o argumento por mim desenvolvido, à medida em que consideraram, como fundamentais, na construção e consolidação do projeto de ingresso no ensino superior, as relações que os mencionados estudantes estabeleceram para além do universo familiar.

Ao longo deste capítulo, analiso “relatos de vida” (BERTAUX, 1997) dos estudantes entrevistados, destacando a construção do projeto de ingresso no curso superior como importante fator na constituição de seus percursos sociais. Tomo como ponto de partida a constituição de redes de apoio no processo de “socialização primária” (BERGER E LUCKMAM, 2001).

6.1 ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS COMO PROJETO FAMILIAR

Mesmo que não definam até quando estudar e, na grande maioria das vezes, a possibilidade da obtenção de um título universitário não seja vislumbrada, os agentes da família cultivam claramente uma ética da escolarização segundo a qual aos estudos deve se dispensar o máximo de atenção, tornando-o possível, ainda que sob condições pouco favoráveis. Compartilham a concepção de que a educação formal constitui-se no maior bem que os pais podem proporcionar aos filhos. Portanto, os gastos com os estudos devem se sobrepor aos demais bens de consumo. Em muitas vezes, os pais se sacrificam para manter os filhos estudando. A este respeito, os relatos a seguir são bastante significativos.

Que eu me lembro, meu pai sempre motivou a gente a estudar, nunca disse até quando estudar se até o segundo grau, eu não me lembro bem ele falando disso, mas sempre falava para estudar. Se precisasse comprar livro, o pouco que ele ganhava ele comprava caderno, o que precisasse (Marcos, aluno do curso de psicologia).

Meu pai passou a ter responsabilidades de adulto e por isso fez só a alfabetização. Ele sempre comentou que o que podia deixar para a gente é a educação, o conhecimento. Esta seria a maior herança (Lúcia, aluna do curso de psicologia).

No já mencionado estudo sobre o desempenho escolar nas classes populares, Lahire (2004) concluiu que o tema da omissão parental é um mito. Argumenta que:

Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir (LAHIRE, 2004, p.334).

O autor considera uma profunda injustiça interpretativa quando se evoca uma omissão ou negligência dos pais. Demonstra que, em quase todos os casos por ele investigados, qualquer que fosse a situação escolar da criança, os pais expressaram o sentimento de que a escola é algo importante, manifestando a esperança de que os filhos se saiam melhor do que eles.

Embora não seja minha intenção direta analisar o “mito da omissão parental”, é pertinente observar que, assim como o fez Lahire (2004), nos casos investigados neste estudo, os agentes da família são incentivadores da escolarização como projeto prioritário para os filhos. Tal proposição só não ocorreu em dois casos.

O projeto de escolarização se constitui, na maior parte das vezes, em empreendimento familiar. Ao analisar o que chama de mobilização escolar familiar na trajetória de alunos de baixa renda que ingressaram numa universidade federal, Honorato (2004) procurou demonstrar que o “pai parece permanecer sempre alheio, e é a mãe a responsável pelo envolvimento e pela educação elementar da prole” (p. 109).

No presente estudo, realizado em contexto político de maior valorização de longos percursos escolares, foi observado que o pai não permanece alheio. O que acontece é que, em alguns casos, o projeto de escolarização é assumido especialmente pela mãe. Em outros, porém, é o pai que se posiciona como principal incentivador do projeto. Em outros casos, ainda, pai e mãe compartilham do incentivo. Nos casos de Vera e Lúcia, por exemplo, fica bem evidente o incentivo por parte do pai.

O sonho do meu pai era se formar e o pai dele não apoiou, criou ele e não ajudou ele em nada, aí até hoje ele é meio triste, muito calado, quase não conversa, aí ele sempre guardava muita coisa, saía muita coisa em jornal. Eu era até mais nova, não entendia muito bem, aí ele guardava muitas coisas, cadernos de vestibular, ele começava a explicar uma coisa e não parava mais, ele tem livros antigos, uma mala lá cheia de coisas, ele sempre quis que eu estudasse, eu e minha irmã (Vera, aluna do curso de psicologia).

O meu pai não tem ensino fundamental, ele só fez a alfabetização praticamente, mas ele que nos incentivava a estudar, nos colocava pra escola, fazia nossa matrícula e mamãe às vezes cobrava também, acordava cedo, botava a gente para escola, mas não tinha aquele, não sei se é compromisso, não sei bem te dizer o que era, mas não tinha essa relação de estar com a gente para fazer o dever (Lúcia, aluna do curso de Psicologia).

Os casos de Larissa e Verônica são representativos do incentivo da mãe.

Ela fica super feliz, super orgulhosa porque ela fala assim, ela fala que não teve oportunidade de estudar, ela foi criada com outras pessoas, longe da família dela. Ela tinha vontade de estudar, mas era tratada como empregada, onde ela morava. Ela não teve oportunidade. Ela sempre deu muita força pra gente estudar. Aí eu sempre fui muito esforçada, sempre gostei muito de estudar. Da primeira série até o ensino médio, eu estudei direto, sem parar (Larissa, aluna concludente do curso de Serviço Social).

Como eu fazia aniversário no final do ano, eu não poderia entrar com seis anos, mas a minha mãe em casa, ela já tinha me ensinado a ler as coisas mais básicas. Então quando eu entrei, eu já sabia fazer muita coisa na escola, a minha mãe sempre me incentivava a estudar (Verônica, aluna do curso de Nutrição)

Observa-se que nesses casos, tanto o incentivo do pai quanto da mãe são, também, orientados por um desejo de que os filhos possam realizar um projeto que, eles próprios, embora desejassem, não conseguiram realizar, diante das condições vivenciadas. A escolarização dos filhos constitui-se, assim, numa espécie de “tentar outra vez”, retomar, em outras condições, um desejo frustrado.

Estudando outras organizações familiares, caracterizadas por baixos rendimentos, Neves (1999) também demonstrou ser “o aumento da escolarização dos filhos parte do projeto dos pais, no sentido de viabilizar a superação das condições de vida inadequadas” (p. 168). Reconhecendo-se como incapazes de promover a própria mudança de posição, transferem para os filhos parte complementar desse projeto.

Ao discutir casos de “sucesso escolar”, Lahire (2004), além de criticar a tentativa de homogeneização das singularidades existentes nas camadas populares, demonstrando que não é o capital econômico o determinante do desempenho escolar, colocou-se também contra o argumento “segundo o qual as famílias populares cujos filhos tiveram “sucesso” na escola se caracterizam essencialmente por práticas de superescolarização” (2004, p. 28). Segundo o autor é possível haver uma “pluralidade de estilos de “sucesso escolar”” (p. 29). Fatores postos como possíveis determinantes desse sucesso, como o superinvestimento escolar, ou a situação da família operária militante, não

podem sozinhos garantir o “sucesso escolar”. É preciso considerar a complexidade dos casos singulares e a interdependência entre diferentes fatores. Por exemplo, o filho de uma mãe e um pai que estudaram e lêem bastante, mas que trabalham e não têm tempo para cuidar da educação escolar da prole, poderá não obter sucesso na escola.

A este respeito, pode-se dizer, em primeiro lugar, que segundo relatos de vida dos entrevistados neste estudo, os percursos escolares foram representativos, na maioria dos casos, de um bom desempenho escolar desde os primeiros anos de escolarização. No entanto, à intenção de fazer estudar os filhos, comum a quase todas as famílias, somaram-se diferentes fatores. Porém, embora mais raros, em alguns casos, o desempenho escolar satisfatório somente foi observado a partir da relação com agentes mediadores estranhos ao mundo familiar, em uma fase de escolarização mais tardia.

Em parte dos percursos o projeto familiar de escolarização dos filhos é posto em prática por um efetivo acompanhamento dos estudos, através dos deveres de casa e do comparecimento às reuniões na escola.

Nestes casos, embora o pai não permaneça alheio, a incumbência de acompanhar os filhos na escola cabe especialmente à mãe, mesmo quando não é ela a principal incentivadora dos estudos. A mãe deve se responsabilizar, sobretudo, pelos deveres de casa, tarefa possível, especialmente, porque na divisão sexual do trabalho, cabe à mulher os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos. Mesmo não tendo feito um percurso de escolarização por muito tempo ou tendo estudado por um período menor que o marido, é a mãe que desempenha esta tarefa. No caso de Marcos, aluno do curso de psicologia, cujo pai concluiu o ensino médio, esta observação é bastante perceptível.

Minha mãe começou a estudar até a terceira série primária, mas uma coisa que ela fazia questão era fazer a lição com a gente. Ela pegava na minha mão, passava em cima dos pontilhados, ensinando o alfabeto, ensinando a ler e escrever. Ela fazia questão de ensinar e a professora sempre falava: se você não tiver caderno, escreve no

papel de pão. A minha mãe pegava o que tivesse em casa, mas a gente ganhava caderno também.

Em alguns dos casos, há uma forte referência ao cultivo da leitura por parte dos membros da família, especialmente pelo pai. O hábito de ler coloca-se como importante referência pelos estudantes para o estímulo ao estudo, como mostra o relato de Marcos e Vera.

Eu me lembro quando criança meu pai tinha um baú de madeira meio quadrado, nada muito elegante, mas dentro estava cheio de livros, tinha um que me lembro muito bem dele. Eu nem sabia ler direito, era o Pequeno Príncipe, aquela encadernação antiga de tecido, páginas grossas. Tinham outros livros, tinha um que me lembro que eu tava querendo ler, mas já se perdeu há muito tempo. Se não me engano é de autor capixaba, meu pai tinha autografado pelo autor. Então ele gostava de ler, ele lia aqueles bons livros da editora Ediouro, ele carregava livros de faroestes, ele lia bastante. Então eu me lembro vivendo com livros desde pequeno. Acho que vem daí meu gosto pela leitura (Marcos).

Meu pai começou a estudar e ele queria muito se formar em alguma coisa, estudou num seminário, num colégio particular. O sonho dele era se formar e o pai dele não apoiou. Eu era até mais nova, não entendia muito bem, aí ele guardava muitas coisas, cadernos de vestibular, ele começava a explicar uma coisa e não parava mais, ele tem livros antigos que lê pra gente, uma mala lá cheia de coisas, aí eu acho que ele sempre quis que eu estudasse, eu e minha irmã (Vera).

Num significativo estudo em que busca compreender as práticas culturais da classe operária, bem como os sentidos atribuídos aos produtos veiculados pelos meios de comunicação de massa, num bairro operário da Inglaterra pós-segunda guerra, Hoggart (1973) demonstrou que os elementos estruturais dos produtos que teriam a intenção de guiar a leitura dos consumidores têm menos impacto do que se supunha. Ele se dá conta de que os membros da classe operária, ao consumirem os produtos, desenvolvem meios furtivos de apreensão, ressaltando somente elementos que interessavam a eles e que possuíam ligações com sua vivência cotidiana. Para Hoggart (1973) as leituras da classe operária não devem ser criticadas por não possuírem o refinamento dos produtos das classes elevadas, mas somente se eles não estiverem comprometidos com a “vida concreta” e o “pessoal”. Segundo o autor, “a qualidade de vida, o tipo de resposta, o enraizamento de uma sabedoria e a maturidade que uma arte popular não-erudita pode possuir, são tão valiosas

nas suas próprias maneiras, quanto às de uma arte-erudita” (HOGGART, 1973, p.277).

Ao propor, portanto, outros critérios para analisar as leituras populares, Hoggart (1957) deixa claro que não se trata de instaurar um sistema classificatório displicente. Ao contrário, demonstra a importância da relativização dessas práticas, valorizando-as com base, principalmente, na capacidade que o produto tem de dialogar com a experiência cotidiana, a vivência e as situações mais prosaicas que atravessam o dia-a-dia das pessoas comuns.

Em outra perspectiva, Lahire (2004), discutindo sobre as formas familiares da cultura escrita, observa o quanto a familiaridade com a leitura pode conduzir a práticas voltadas para o “sucesso” escolar. Segundo o autor, “quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas por seus pais, ela capitaliza estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita”. Chama atenção, ainda, para o fato de “ao vir os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se, sobretudo, através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente, ler livros)” (p. 20).

Diante dessas considerações, parece-me importante observar o quanto as práticas de leitura dos pais dos estudantes entrevistados - desde os jornais do pai de Vera aos livros de faroeste do pai de Marcos - colocaram-se como importantes referências em seus percursos. Certamente o *baú* ou a *mala* de livros e jornais, aos quais estes estudantes se referiram com tanta clareza, são percebidos como importantes símbolos de valorização da leitura. Esses livros e jornais não somente veicularam mensagens que, como observou Hoggart (1973), foram capazes de dialogar com a experiência cotidiana daqueles que os leram como também contribuíram para que os citados estudantes percebessem a leitura e a escrita como práticas “naturais” e fundamentais a um processo de escolarização bem sucedido.

6.2 PROFESSORES COMO AGENTES PRIVILEGIADOS DE MEDIAÇÃO

É possível perceber um acordo entre pais e professores no que se refere à ética da escolarização e ao estímulo e zelo com os estudos. Em grande parte dos casos, o aluno faz referência a um ou mais professores que se destacaram nesta posição. Em geral, são estimuladores da leitura e acompanham mais de perto aqueles alunos que percebem como estudiosos, incentivando-os com frequência.

Marcos, por exemplo, faz referência a uma professora que considera ter sido muito importante nesta posição.

Nesta época, eu comecei a ter amizade com alguns professores. Uma professora mesmo que é minha amiga até hoje. A gente congrega na mesma igreja, depois que fui congregado nesta igreja eu a encontrei. Ela dava aula de ciências e eu ia para casa dela. Ela era doceira, também fazia bolo, sempre fazia bolo pra gente na escola. Ai eu ia para casa dela e aproveitava. Tinha muitas frutas, comia frutas no pé, Às vezes ajudava ela a fazer bolo, segurava as coisas para ela e eu corrigia algumas provas de outras turmas. Eu lembro disso porque eu estava lembrando esta semana com minha esposa, que eu já era meio exigente nessa época, porque eu via a questão, olhava e falava: faltou uma palavra aqui professora, menos meio ponto. Ela estava me ensinando o que é ser professor, de certa forma, então dizia: “olha isso é importante, cuidado não vai cortar meio ponto por causa de um detalhe”. Era engraçado como me ensinava. Eu peguei livro emprestado com ela, comecei a ler, nessa época tinha alguns amigos na quinta série que liam muito a coleção Vaga lumes, e a professora de português começou inserir isso para a gente ler e fazer trabalhos. Ela incentivava a gente demais a ler, a partir daí comecei a ler bastante (Marcos, estudante de psicologia).

A referência à professora também é destacada em casos onde faltam condições para um acompanhamento mais efetivo, devido a acontecimentos que alteram profundamente a ordem doméstica, como, por exemplo, no caso de Lúcia, estudante do curso de psicologia.

Na minha família ninguém me acompanhava com as tarefas da escola. Tive uma vida conturbada, porque minha família sofria com problemas de alcoolismo e transtorno mental. Assim a minha mãe não podia acompanhar a gente e quando ela ganhou o irmão mais novo, ela sofreu depressão pós-parto e teve a vida completamente mudada depois do nascimento do meu irmão caçula. Então ela não tinha tempo de cuidar da gente. Ela não tinha como cuidar da gente.

No caso de Lúcia, como em muitos também investigados por Lahire (2004), a família, não tendo condições para um acompanhamento mais efetivo do filho nas tarefas escolares, outorgou grande importância à autoridade do professor, inculcando nos filhos uma moral do bom comportamento, da conformidade às regras, do esforço pessoal e a capacidade de se submeter à “autoridade escolar”.

No ambiente da escola muitas vezes o estudante percebe um local propício à leitura, um lugar estimulante ao estudo e, até, para refugiar-se. No relato de Lúcia, esta condição aparece de forma evidente.

O nosso refúgio na realidade, naquela época, era a escola. Pra gente a escola era um espaço bacana. Eu passei dificuldade financeira na infância. Tinha dia que não tinha o que comer. O que eu comia era na escola. Não tinha café, me lembro que mamãe fazia muito chá de capim cidreira e a gente tomava de manhã, ia para a escola, merendava, depois no final tinha um lanche e a gente ia para casa. Os professores tinham um carinho muito grande pela gente. O que eu e meus irmãos temos hoje é uma visão de escola completamente diferente da que as crianças têm hoje. Naquela época, os meus professores ensinavam com prazer. Eu me lembro da minha professora da alfabetização, ela tinha muito carinho, aliás, todos eles tinham muito carinho por mim, desde a professora do pré até a professora da quarta série. Elas sabiam da nossa vida, da nossa história, da nossa família. Enfim, eram professores muito bons. Eu adorava meus professores, adorava ir para a escola. Os meus deveres de casa eu fazia na escola. Tinha um tempo lá, no final da aula, que quem terminasse o dever e podia ir embora. Eu sempre ficava por último porque queria continuar fazendo e precisava da ajuda da professora e desse jeito eu não tinha dever de casa. Não levava nada para casa, porque fazia tudo na escola. E assim foi indo. Nunca tive nenhuma dificuldade na escola.

Esses relatos demonstram o quanto a escola – quando adequadamente preparada para assegurar condições mais eficazes ao seu corpo docente – representa muito mais do que uma instituição transmissora dos saberes consagrados como fundamentais. Coloca-se, de fato, como importante parceira das famílias no processo de socialização para a leitura e a escrita, recurso fundamental para a projeção de percursos onde a maior escolarização é pressuposto inegociável.

6.3 ENSINO MÉDIO COMO DIVISOR: INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Embora nem sempre assim definido, na maioria dos casos, o projeto de escolarização tem como meta maior o ensino médio, na modalidade de ensino técnico. Isto porque se espera deste tipo de curso a possibilidade de inserção mais rápida e qualificada no mercado de trabalho. A esse respeito, Márcia, aluna do curso de nutrição, apresenta um significativo relato.

Na minha época de ensino fundamental, ter o segundo grau já era uma coisa assim, de outro mundo, né? E como era profissionalizante, o leque pra emprego era muito bom. Quando eu já estava fazendo magistério o governo lançou aquela proposta que só poderia dar aula quem tivesse o curso superior, que era uma forma de acelerar a gente, o interesse pelo curso superior porque não era tão grande, né? Mas pra gente era inalcançável, pra mim era um sonho que nem fazia parte dos meus planos, pela minha realidade social. Quem fazia o curso superior era rico, né? Assim, só fazia faculdade o pobre que era ajudado de alguma forma, ou que passava na UFES, não tinha esse negócio de bolsa.

Em geral, os que concebem a importância do ensino técnico como possibilidade de ampliar as chances de inserção no mercado de trabalho, também percebem a obtenção de um título universitário como uma impossibilidade, alcançável somente para ricos.

Ao analisar o que chama de mobilização escolar familiar na trajetória de alunos “desfavorecidos” que ingressaram numa Universidade Federal, Honorato procurou demonstrar que:

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 práticas, os sentidos e as disposições que tornaram possível a construção de percursos improváveis foram progressivamente construídos. O desconhecimento quanto aos cursos e à dinâmica de funcionamento da educação superior eram intensos (HONORATO, 2004, p. 109).

Nos percursos por mim analisados os projetos de escolarização se restringiram às condições materiais de existência e aos conhecimentos alcançados pelos

pais sobre alternativas, na maior parte das vezes, circunscritas aos quadros institucionais presentes no próprio bairro ou no município. Os alunos são matriculados em escolas de ensino fundamental próximas às suas residências onde, na maioria das vezes, mantêm-se estudando até à última série desse nível de ensino, como no caso de Pedro, aluno do curso de serviço social.

Então no ano seguinte fui para a primeira série. Lá é perto de casa, o pré era uma escola no bairro Boa Sorte, Cariacica. Até hoje eu moro lá. A pré-escola ficava no vale Esperança, até hoje existe essa escola lá. Depois fui para primeira série pertinho da minha casa, era grupo escolar o nome que chamava.

No entanto, quando chega o momento de inserção no hoje denominado ensino médio, há o deslocamento dos alunos para uma escola situada num bairro com maiores alternativas, nos limites do município, ou fora dele. Isto acontece devido à ausência dessas escolas no bairro, mas também pela concepção em torno da importância de se buscar alternativa consagrada como de maior qualidade e prestígio. Em alguns casos, ainda, soma-se a intenção de fazer um curso técnico mais especializado.

Eu sempre estudei em escola pública. Fiz o ensino fundamental em escola da prefeitura, no meu bairro mesmo, depois o antigo segundo grau foi na escola técnica (Pedro, aluno do curso de serviço social).

Meus pais preocupados com o ensino ruim da rede estadual de ensino e levando em consideração que eu teria que estudar à noite, começaram procurar bolsas pra que eu pudesse estudar numa escola particular, sendo bolsista. No ensino médio eu consegui uma bolsa num colégio, não de grande porte, no colégio Campo Grande, em Cariacica. Consegui uma bolsa integral no 2º ano do ensino médio (Eduarda, aluna do curso de Administração).

O ensino médio já foi em outra escola, escola pública também, mas já era no Talma Sarmiento, em Campo Grande, até porque não tinha no bairro, acho que até hoje não tem (Larissa, estudante do curso de serviço social).

Depois que saí do ensino fundamental, fui para uma escola de ensino médio, que naquela época era o segundo grau. Essa escola era estadual, e só existiam cursos técnicos profissionalizantes. Ficava no centro de Vila Velha, e era longe da minha casa e a dificuldade financeira me atrapalhava a pagar a passagem. No ano seguinte meu irmão foi estudar nessa mesma escola e meu pai tinha que pagar a passagem de nós dois. Aí pesava! Mas como a gente não queria estudar numa escola estadual que fica próxima do meu bairro - porque o ensino não era bom - meu pai fez de tudo para que a gente ficasse estudando nessa escola de cursos técnicos (Lúcia, aluna do curso de Psicologia).

Nos casos de Larissa e Eduarda, há um deslocamento para uma escola no próprio município, no bairro Campo Grande, um dos bairros de Cariacica dotado de maior oferta de serviços. Nos casos de Lúcia e Pedro, o deslocamento se dá em relação a escolas de ensino técnico, situadas em bairros da capital.

Em geral, o deslocamento para outra escola acontece imediatamente após a conclusão do ensino fundamental. Embora visto com dificuldades, a inserção no ensino médio é concebido como algo imediato e necessário.

A conclusão do ensino médio vem acompanhada de um dilema: e agora, o que fazer? Continuar estudando (fazer um outro curso de nível médio, fazer cursinho pré-vestibular, tentar logo entrar na faculdade?) ou buscar a inserção (manter-se) no mercado de trabalho?

São diversas as alternativas a tal dilema. Em alguns dos casos aliam-se duas possibilidades: inserção (manutenção) no mercado de trabalho e realização de um curso preparatório para o vestibular.

O dilema entre a continuidade dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho já foi analisado em outros estudos, especialmente os dedicados a segmentos populacionais cujas condições de existência se reproduzem marcadas por baixos rendimentos financeiros¹⁹.

Neves (1999), por exemplo, estudando formas de organização de famílias residentes em um das favelas da cidade de Niterói, bem como entre trabalhadores da cultura da cana-de-açúcar no município de Campos dos Goytacazes, analisou como dramática a situação em que pais precisam decidir entre manter os filhos frequentando sistematicamente a escola ou, como oposição, interromper o processo de escolarização e vinculá-los ao trabalho. Considerando que o período escolar é socialmente concebido como

¹⁹ Entre outros, podem ser mencionados estudos conduzidos por Neves (1999), Guedes (1997) e Zaluar (1985).

correspondendo à infância, a decisão por essa segunda via também significa antecipar a vida adulta dos ainda considerados crianças.

Assim como discute Guedes (1997), em outro estudo, Neves também demonstra que a inserção antecipada no mundo do trabalho não se deve apenas à necessidade de ampliação do precário ganho financeiro, mas também à precariedade do sistema de ensino. Tal precariedade é percebida pelos pais quando a escola não corresponde às expectativas, por eles construídas, de que os filhos possam dispor, através do ensino, “dos instrumentos simbólicos fundamentais às formas de integração positivamente qualificadas” (NEVES, 1997, p. 165).

Na situação em estudo é, sobretudo, na solução do dilema entre continuar estudando ou inserir-se no mercado de trabalho que os estudantes começam a constituir ou intensificar a inserção em novas redes de sociabilidade e apoio; que passam a reforçar os contatos com outros mediadores, importantes para a formulação ou execução do projeto em análise.

A integração a essas redes corresponde, então, à relativa autonomização do núcleo doméstico, condição variável conforme as chances de se distanciar dos grupos de apropriação dos meios de vida da família de origem.

6.4 UNIVERSOS DE MEDIAÇÃO SOCIAL E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Como anteriormente referenciado, o projeto de ingressar no curso superior constitui-se e objetiva-se, muito especialmente, a partir das interações que se estabelecem com indivíduos ou grupos que operam como mediadores sociais, posicionados nas diferentes redes de sociabilidade constituídas ao longo dos percursos em questão.

Parte-se da concepção de que o conhecimento do outro deve ser valorizado em toda sua dimensão, uma vez que os agentes institucionais são portadores de posições e conhecimentos concebidos como privilegiados.

Em alguns casos, alguns desses agentes posicionam-se na própria rede de relações familiares, embora não necessariamente na família nuclear. São primos, tios ou maridos os principais incentivadores e/ou intermediários do projeto.

Fui crescendo, vendo toda empolgação deles. Quando vinham de férias para Vitória, traziam muitos materiais de apresentação de trabalhos, seminários, teatro e coisa e tal. Era tudo muito diferente. Lembro-me que minha prima falava da educação de uma forma empolgante e que ao mesmo tempo eu não entendia direito do que ela tava falando. Hoje quando me lembro do discurso dela, já consigo entender do que estava dizendo naquela época. E dessa forma fui acompanhando a graduação deles (Lúcia, aluna do curso de Psicologia).

Não desprezando o apoio pregresso dos agentes familiares que incentivaram e apóiam essa projeção, como o pai ou irmãos mais velhos, é para além dos limites do mundo doméstico que se posicionam os agentes mediadores fundamentais ao projeto de mudança da posição social. São interações constituídas no mundo da escola, do trabalho, mas, também, nas instituições religiosas e no engajamento maior ou menor e da abertura para acesso a recursos diversos que os desdobramentos dos movimentos sociais populares propiciam. Estes últimos são instituições mediadoras dotadas de um projeto coletivo de mudança, conforme discutido na parte inicial deste capítulo.

Em muitos dos percursos analisados, após conclusão do hoje denominado ensino médio, muitos estudantes ingressam no mundo do trabalho. Em alguns casos, quando o fazem, adiam o projeto de ingresso na faculdade. Em outros, é a partir das interações com mediadores posicionados nesse universo que irão constituí-lo, percebendo o curso superior como importante e necessário. Em muitos casos, essa mediação é feita por colegas de trabalho que exercem funções especializadas e que possuem formação em nível de terceiro grau. Em geral, percebendo a dedicação e o bom desempenho no trabalho por parte dos estudantes, estimulam-nos a também buscarem uma especialização, apresentando-lhes um outro universo assim factível de novas posições de futuro. Nesta posição, o diploma de curso superior é percebido como necessário à mobilidade interna em um sistema de funções conhecido.

O exemplo de Raquel, aluna do último período do curso de nutrição, é bastante significativo dessa abertura de mundo social. Começou a trabalhar na área da saúde, num programa de combate à hipertensão, numa policlínica administrada pela Prefeitura Municipal de Cariacica. Com a conclusão do curso técnico em enfermagem, condição básica para exercer o cargo de Coordenadora de Unidade, realizou processo seletivo interno, sendo aprovada. Percebendo-se em carreira ascendente, com o novo cargo e com o incentivo de médicos com os quais trabalhava, decidiu-se pelo ingresso no curso superior. Quando questionada a respeito das expectativas após conclusão do curso, respondeu:

Como eu já trabalho na Prefeitura de Cariacica, eu vou tentar encontrar alguma coisa relacionada à Nutrição. Porque nas escolas municipais tem nutricionista e eu vou correr atrás desta parte. E pra mim é mais fácil porque eu trabalho com muitos médicos que atuam em muitos lugares. Inclusive tem um médico que já me falou: eu vou conseguir alguma coisa na área de nutrição para você. Eu achei interessante e vou correr atrás.

No caso de Pedro, além do incentivo dos colegas, houve também o apoio financeiro.

E na empresa que trabalhava nessa época, tinha incentivo, as pessoas sempre falavam para eu não desistir, coisa e tal. Depois de um tempo, fui trabalhar em outra empresa porque tinha recebido uma melhor proposta de trabalho e passei a trabalhar na área administrativa. Essa empresa também incentivava, mas custeava uma parte da mensalidade, era 50% do valor. Nesse momento vi uma grande possibilidade de entrar na faculdade (Pedro, aluno do curso de serviço social).

No meu trabalho anterior, tinham duas meninas que trabalhavam comigo que começaram a faculdade. Elas também eram vendedoras. Uma começou a fazer direito e a outra pedagogia. Eu era caixa na época, ainda não havia passado para vendas. Eu via que elas estavam gostando. Elas mesmas falavam: - Se a gente ficar aqui, vamos ser vendedoras para o resto da vida. Só que uma até trancou a faculdade e a outra depois de um tempo também trancou. Depois eu mudei de empresa, mas foi a partir dali que eu comecei a me interessar mais mesmo. Eu via nelas que estavam tendo uma diferença. Poderiam mudar de vida, de situação, e eu pensei que se de repente corresse atrás poderia conseguir. Poderia ser bom para mim (Telma, aluna do curso de administração).

Em muitos casos, as interações com os agentes portadores de conhecimento quanto à interseção de universos se estabelecem a partir da ocupação de

novas posições em movimentos sociais, mormente movimentos ambientais, religiosos, como é o caso dos grupos de jovens católicos e, com maior frequência, os movimentos com o propósito de ampliar o acesso ao ensino superior por parte das classes populares, como é o caso do PVNC, conforme destacados no primeiro capítulo desta tese. Seis dos entrevistados prepararam-se para o vestibular através desses cursos.

Embora, na grande maioria, os estudantes construam percursos escolares, sendo reconhecidos como alunos que alcançaram resultados satisfatórios, a aprovação no vestibular se coloca como um grande obstáculo. O vestibular representa uma espécie de “funil” por onde poucos estão aptos a passar. Em especial, há um reconhecimento de que as provas de matemática, física, química, biologia e a redação constituem-se como os principais “obstáculos” que interditam a passagem por este “funil”. Muitos estudantes priorizam tais conhecimentos no processo de preparação para o vestibular. Essa barreira é reveladora dos princípios de diferenciação social que o exame vestibular instituiu, mas, também, da precariedade do ensino equivalente nas escolas públicas.

Os cursos preparatórios ao vestibular têm sido, via de regra, de caráter privado. Portanto, ao “estudante de baixa renda”, tal alternativa não se coloca como economicamente viável. Como anteriormente destacado, uma das principais ações de agentes afiliados aos movimentos sociais para ampliar o acesso ao ensino superior, foi investir sistematicamente na formação de vários núcleos de cursos PVNC, por todo o país.

Ao relatar sua experiência no CEPUL (Centro de Educação Popular Universidade Livre), um dos núcleos situados em Cariacica, Marcos tece as seguintes considerações:

Antes de ir para a igreja de Goiabeiras, eu comecei a estudar em um grupo de estudo em Cariacica, no bairro São Geraldo, no Centro de Estudo Popular e Universidade Livre, em meados de 1997. Eu prestei vestibular no fim do ano, fiz muitos amigos ali. Como é que funcionava o sistema lá? Primeiro você tinha que ter um limite de renda per capita para você ter acesso. Acho que era de até um salário

e meio. Era para pessoas que não tinham como pagar um cursinho. Esse curso nasceu como? Alguns amigos e vizinhos ali de São Geraldo começaram a estudar juntos para passar no vestibular. Eles conheceram a diretora da escola e ela permitiu que eles estudassem lá, alguns deles passaram no vestibular. Um deles é até o vocalista e percussionista da banda Mochuara. Ele deu aula para mim de história, o Elias. Eu gostava dele, era fascinante, eu comecei a gostar mesmo de história a partir da aula que eu tive com ele e com outra professora. Então, ela trazia toda aquela história de engajamento político, envolvimento com as Comunidades Eclesiais de Base, envolvimento de esquerda também, sua cultura e seu aprendizado na faculdade. Então, foi ali que a história me encantou, até então era decoreba, eu me apaixonei por história mesmo ali, isso também faz muita diferença na minha vida acadêmica. E eu já queria fazer psicologia. Na época, não sei se hoje também é assim na UFES, a discursiva era história e biologia. Então eu tinha que estudar muito história. Eu conheci esse grupo e esses que passaram, se formaram e começaram a ser monitores lá. Abriram vagas e, em uma dessas, eu entrei, comecei a estudar, fiz amizades por ali e devo muito ao CEPUL. Estava pensando em voltar ao CEPUL porque uma coisa que a gente fazia lá era assinar um termo de compromisso de que se passasse no vestibular, teria que voltar e dar pelo menos um ano de monitoria lá. E eu me sinto em débito com eles porque realmente eles fizeram muita diferença na minha vida, muita mesma. Antes eu estudava muito, mas tinha coisas que eu não conseguia compreender. E ali, não, no coletivo, no apoio um ao outro com os colegas, eu comecei a entender. Tinha gente ali que já tinha estudado num cursinho particular que o pai pagava com muita dificuldade. Não passava no vestibular e o pai não conseguia mais pagar o cursinho. Foi para o CEPUL e relatava a diferença, que ali os colegas se apoiavam. No cursinho era o seguinte: se você faltasse uma aula ninguém te explicava aquela aula porque era um concorrente a menos. Nós não. A gente sentava juntos para estudar, porque o que passasse era a mesma coisa que a gente passar. Se eu não passasse e aquele colega passasse, era eu passando junto com ele. Era muito legal.

Mais do que corresponderem a um preparatório para o vestibular, as relações estabelecidas no curso considerado alternativo adquirem significados distintos daqueles percebidos nos outros cursos, de caráter privado. São relações pautadas em valores de solidariedade e reciprocidade, reiterando o caráter de projeto coletivo.

O compromisso assumido por parte daqueles estudantes que são aprovados no vestibular, de atuar como monitor (professor voluntário) por pelo menos um ano, traduz os valores associados à moral da dádiva (Mauss, 1974). Nela, existe apenas um aparente desinteresse por parte do doador. Assim como a doação desinteressada é socialmente valorada, também se espera que todo dom seja correspondido com um contradom. Na dádiva, estão implícitas as

obrigações de dar, receber e retribuir. Se alguém rejeita algum desses atos interdependentes, quebra um código moral e põe em jogo seu próprio prestígio. Quem assume a iniciativa do dom não só instaura um vínculo entre as partes, mas, também, cria uma relação de compromisso entre elas, pois quem recebe assume publicamente o compromisso de retribuir. Desta forma, embora o desinteresse possa ser a verdade vivida por quem está engajado no jogo, no sentido de que não se espera um retorno material, a expectativa de reconhecimento sempre está presente. Nestes termos, ao aluno é dada a oportunidade de aprender e passar no vestibular. Por sua vez, este aluno recebe e retribui a alternativa, também ensinando aos novos estudantes. O dom e o contradom se realizam.

Este sistema de trocas recíprocas não só possibilita a continuidade do processo, como confere ao professor a possibilidade de atuar como um mediador social na interconexão desses universos de sentidos. Agora em outra posição, este professor se torna capaz não apenas de capacitar os seus alunos, ensinando-lhes os conhecimentos necessários à aprovação no vestibular, mas também de apresentar-lhes as referências de um outro universo.

Como aponta Maggie (2001), a política econômica do Movimento PVNC não aceita doações, a não ser uma parcela ínfima do salário mínimo por mês para custear lanche e transporte dos professores, e o apoio de instituições de ensino com bolsas de estudos e de isenções da taxa de inscrição no Vestibular, além do espaço cedido por organizações diversas.

As interações com agentes mediadores presentes em outros movimentos sociais também aparecem como fundamentais ao projeto de ingresso no curso superior. No caso de Wilson, aluno do curso de filosofia, por exemplo, as relações construídas no movimento ambiental o colocaram em contato com um universo social diferente daquele com o qual convivía no seu dia-a-dia, abrindo caminhos para o projeto de ingressar na faculdade.

Tem uma associação de Cariacica e Viana chamada ASIARFA (Associação Intermunicipal Ambiental em Defesa do Rio Formate e seus Afluentes) que eu comecei a participar também. Em 2005 eu fui para Brasília, no II Encontro da Juventude pelo Meio Ambiente. Participei desse encontro por conta desse engajamento político-ambiental. Também porque meu pai foi militante político, sempre foi PT, ele me levava para as reuniões e eu acho que acabei sofrendo influência disso, né? Aí você conhece coisas novas e você percebe que os vizinhos e os amigos que não estão na faculdade, por exemplo, parece que o mundo deles é pequeno. Então, você vê um monte de coisas novas e quer trazer pra casa e as pessoas não aceitam e te olham com indiferença. Eu percebi isso desde 2004 pra 2005, eu sempre tive um comportamento, um visual pouco diferente da minha galera. Eu sou o único que tenho cabelo grande. Então em 2005,2006 eu ficava o final de semana inteiro fora de casa, porque os amigos do bairro pareciam que não tavam suprindo mais nada, não me satisfaziam mais.

No caso de Pedro, aluno do curso de Serviço Social, as relações se entreteceram a partir do grupo de jovens da igreja católica.

Eu sempre fiz parte da igreja católica e era integrante do grupo de jovens, me lembro que eu e meus colegas sempre trocávamos informações sobre o que queríamos fazer no segundo grau, ensino médio e depois. Muitos falavam que iam estudar somente o segundo grau, uns diziam que iam fazer curso técnico, tanto que fui incentivado por um colega do grupo da igreja a tentar a prova do CEFETES, na época. Enfim, trocávamos informações sobre curso superior que faríamos depois do curso técnico.

Em dois outros casos, a participação em movimentos sociais – ainda que com objetivos diferentes dos PVNC - o contato com mediadores posicionados para além do grupo familiar foi representativo da abertura de outros universos para onde se devia olhar com a expectativa do encontro com uma vida melhor, por onde seria possível “crescer”.

6.5 CRESCIMENTO PESSOAL, VALOR MORAL E MOBILIDADE

Nos percursos analisados é freqüente a concepção de que o percurso da vida deve se referenciar pela necessidade de *crescer*. Embora se constitua numa espécie de princípio orientador da vida, o projeto de crescer é concebido, via de regra, de maneira abstrata, muito pouco objetivado. É necessário crescer, mas não se sabe objetivamente o que isto significa.

Grande parte dos relatos parece revelar, porém, que crescer adquire o significado de mudança da posição de subordinação, não objetivando, necessariamente, um grande aumento do capital econômico. A esse respeito Marcos relatou o seguinte:

Na Telemar eu era ligador, lá a gente se auto intitulava auxiliar técnico de telecomunicações, mas o título mesmo da função é ligador. A gente trabalhava dentro da central telefônica atendendo às demandas do instalador-reparador que ficava na rua. Era interessante também. Lá eu me identifiquei, o trabalho era interessante, mas não tinha muito para você crescer, o máximo que você podia fazer no trabalho era eu saber o máximo que eu pudesse sobre todo o sistema (Marcos, aluno do curso de psicologia).

Embora pouco objetivado, cultiva-se a crença de que o crescimento possa ser alcançado através do curso superior, como se pode observar no relato de Larissa.

Na época eu não sei se queria fazer administração ou psicologia. Eu não sabia ao certo não. Eu sabia que queria fazer um curso superior, eu queria crescer (Larissa, aluna do curso de serviço social).

Observa-se que, mesmo que não se saiba qual curso fazer, o importante é ter um diploma universitário. Em apenas dois dos percursos analisadas, os estudantes haviam claramente definido o curso que gostariam de fazer, desde antes de se prepararem para o ENEM ou vestibular. Nos demais casos, embora definissem diante de quais áreas do conhecimento mais se aproximavam, “optaram” por ingressar no curso em que conseguiram a bolsa²⁰. Esta percepção fica explícita no relato de Márcia, estudante do curso de Nutrição:

Quando eu mudei do Rio Grande do Sul pra cá, quando pensei em ter que voltar pra casa, eu comecei a ver que ficava muito difícil pra mim não ter um curso superior. Eu não ia ter uma boa condição, eu achava que eu não ia conseguir me virar tão bem, porque trabalhar em loja, trabalhar em comércio, nessas coisas assim, não ia ser suficiente pra fazer por mim e pelo meu filho. E eu queria melhorar tanto pra ele quanto pra mim. Sem um curso superior ia ser muito mais difícil. Ai eu comecei a querer de qualquer jeito arrumar um jeito de fazer faculdade. E até nem tinha uma opção de curso. Pensei: vou entrar no que eu conseguir pagar. Ai quando eu consegui a bolsa, aí eu me agarrei. Antes eu nunca tinha pensado em ser

²⁰ Quando se inscrevem para o Prouni, os estudantes indicam 5 cursos que poderiam fazer.

nutricionista, entendeu? Mas eu sempre gostei das matérias que tinham nutrição. Aí, eu pensei que essa seria uma boa oportunidade.

Por conseguinte, o curso superior apresenta-se como condição fundamental para a concretização do projeto de *crescer*. Os relatos que se seguem reforçam esta percepção.

Quando eu comecei a estagiar, vi como era o comércio, e falei: eu não queria isso pra minha vida. Fiquei um ano e quatro meses na loja e depois fui trabalhar numa outra empresa. Era estágio, eu já tinha dezessete anos, comecei a fazer pré-vestibular, pois não queria isto pra minha vida toda. (Carolina, aluna do curso de administração)

Trabalhei em comércio. Foram vinte anos de comércio. Entrei nas lojas Americanas, depois Itapuã, Mesbla. Eu crescia profissionalmente, mas crescia assim: de caixa passava pra analista de crédito, porque quem não tem o ensino superior não tem muita chance de crescer profissionalmente. Aí foi isso que me motivava também. Eu pensava: não posso ficar toda vida trabalhando no comércio, eu queria crescer. (Larissa, concludente do curso de Serviço Social).

O curso superior representa a autorização necessária para o estudante se apresentar como alguém dotado de conhecimentos específicos – próprios do campo disciplinar – capazes de tornar possível a mudança da posição de trabalhador subordinado para a de trabalhador especializado e com mais autonomia. Observa-se, nos relatos, que o exercício de funções não especializadas, ligadas ao comércio, como a de vendedor(a) ou caixa, parece se constituir na expressão desta subordinação. Representa a posição de onde é preciso sair para ser possível *crescer*.

O ingresso no curso superior é concebido, inicialmente, com base na crença de que a Universidade Federal é o espaço social da competência e do prestígio. Na grande maioria dos casos, os estudantes tentaram uma ou mais vezes ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo, até o ano de 2008, única IES pública na Grande Vitória²¹.

Eu fiz o cursinho preparatório para o vestibular, tentei UFES, mas é aquela coisa, né? Não passei. Pensei: vou tentar por experiência, mas eu acho que por me cobrar muito, sempre tirar nota boa no ensino médio, poderia passar, mas o ensino médio não foi assim tão

²¹ Atualmente, soma-se à UFES o Instituto Federal de Ensino Superior.

bom. Relacionado às disciplinas de Física, Química e Biologia era uma negação. Quando me deparei no curso, meu Deus!? Como vai ser isso?. Então realmente acabei levando assim, ah, vou só tentar, deixei maior liberdade pra mim. Ah, vou fazer particular mesmo, nesse ponto não vou ter sofrimento mais não. (Helena, aluna do curso de psicologia).

Eu terminei o ensino médio no início de 2005, por causa da greve, exatamente em março de 2005. Aí eu fazia cursinho neste ano, tentei UFES, né?, mas não passei. Em 2006 eu consegui uma bolsa de Engenharia Elétrica na Faculdade Novo Milênio, mas eu fiz um mês lá e desisti. Aí eu comecei a fazer um curso técnico de Produção de Áudio no Colégio Vasco Coutinho. Eu acabei em outubro e logo depois vim para a faculdade. (Suzana, aluna do curso de serviço social).

Em dois dos casos analisados, os estudantes alcançaram a sonhada aprovação no vestibular da UFES, mas, com a possibilidade da bolsa, acabaram optando por outro curso em IES privada.

Em alguns casos, no entanto, a possibilidade de ingresso na UFES sequer é vislumbrada. Parece se tratar de uma posição de auto-exclusão diante de um universo concebido para ser ocupado somente por poucos privilegiados. Uma posição que alguém de baixa renda, morador de bairros de periferia, com pais analfabetos ou com baixa escolaridade, não pode sequer pensar em alcançar. Esta pressuposição está destacada no relato a seguir, de uma aluna do curso de psicologia, moradora de um dos bairros mais pobres de Cariacica, estigmatizado pelos episódios de violência.

Na UFES eu nem sonhava, porque só de ver aqueles cadernos de vestibular que meu pai guardou lá pra mim, eu vi que era muito difícil. Tinha coisa lá que eu nunca tinha visto na escola, aí por isso que eu achei mesmo que o ensino de física e química, eu não estudei quase nada, no terceiro ano o professor só brincava, ele era muito gente boa, legal pra caramba, só que não ensinava nada. Ele passava a mesma coisa, do início da química e não aprendi nada até hoje, não sei nada.

Não é somente nesses casos que a bolsa Prouni se coloca como alternativa viável, enquanto possibilidade de ingresso no ensino superior, mas parece ser especialmente neles. A despeito de o usufruto da bolsa pressupor nota superior ou igual a 45 no Exame Nacional de Ensino Médio²², e, embora o ENEM

²² Esta média tende a aumentar uma vez que, em 2009, o ENEM passa a ser adotado por muitas IES, públicas e privadas, como substituto do vestibular ou parte do processo seletivo.

também exija conhecimentos a respeito de química, física, matemática e redação, o significado atribuído a este exame é bem diferente do que se atribui ao vestibular. O ENEM faz parte de sistema público e externo de avaliação. A aprovação por tal sistema é vista pelo estudante como autorização para ampliar o seu percurso profissional e escolar. Não se submeter ao ENEM, ao contrário, significa fechar as portas ao mundo, reduzindo ou impossibilitando novas alternativas. Nesses termos, a percepção quanto ao ENEM se mostra diferente do vestibular, exame concebido como um “funil” ou uma espécie de “peneira” selecionadora dos “aptos” a ingressar na universidade.

Em parte dos casos, o curso pré-vestibular acaba se tornando a principal forma de se preparar para o ENEM. No entanto, alguns estudantes se preparam estudando em casa. Porém, trata-se de um processo curto, que não envolve tanta mobilização quanto o vestibular.

Nesse ano (2004), foi quando eu tentei psicologia no vest-Ufes. Foi quando também começaram os murmurinhos sobre o Prouni e os professores falavam muito sobre o programa. Eu tinha uma professora chamada Taís Helena. Ela falava muito sobre política, defendia muito o PT, defendia Lula e nisso ela começou explicar o que era Prouni. Eu já conhecia o Enem, em 2003 eu fiz pela primeira vez a prova. Não tive um bom resultado! Aí eu comecei a estudar com todo gás em 2004, no americano Batista, tive uma boa base no ensino e consegui ter uma boa nota no ENEM desse ano. Como a Taís falava muito do Prouni - ela era a única de todos professores do pré-vestibular que falava de política - aí eu comecei a me interessar, comecei a pesquisar na Internet sobre a Prouni. Só que ainda não tinha no site do MEC, não tinha nada disso. Só tinha falando sobre o Enem, até porque era o primeiro ano e nessa época (maio/2004) o Prouni não estava sendo divulgado na mídia (Lúcia, estudante do curso de psicologia).

Uma vez constituído nas relações estabelecidas com os referenciados mediadores, a consolidação do projeto de ingresso no curso superior esbarra, num primeiro momento, em duas principais condições: a não aprovação nos exames vestibulares, impossibilitando o ingresso em uma universidade pública, e a ausência de condições materiais para pagar a mensalidade em uma IES privada. Diante destas impossibilidades, a bolsa do Prouni é comemorada pelos estudantes como uma grande conquista, como o recurso que faltava para o ingresso no ensino superior. Na grande maioria dos relatos, os estudantes

afirmaram enfaticamente que não teriam condições de estudar sem a bolsa do Prouni.

Eu não tinha a possibilidade de pagar uma faculdade. E eu pensei, vai ser pelo Enem, pelo Prouni, porque na Ufes tem três matérias que eu odeio que são física, química e biologia (eu não aprendi a fazer isso no segundo grau), eu já pensei logo que não ia passar porque não gosto dessas matérias e logo não ia aprender. Também tem aquele negócio, que na UFES eu teria que me dedicar muito mais porque tem que dispor de tempo para correr atrás, tem que estudar de manhã, de tarde, não tem horário certo, e eu trabalho. Então eu pensei que lá era impossível. Eu vi no Prouni uma possibilidade e sabia que me esforçando eu conseguiria (Telma, aluna do curso de administração).

Leonardo, um aluno do curso de Educação Física, quando questionado a respeito da possibilidade de ingressar no curso sem a bolsa, respondeu o seguinte:

Não! Aqui não seria possível. Pelo fato da mensalidade. Ela é bem alta, se comparada a outros cursos das outras instituições, então eu não teria porque não trabalho. Agora que vou começar a fazer estágio. E com todas as despesas de casa, pessoais dentre outras, e ainda sobrar dinheiro para pagar a faculdade, mais meu material, xérox, seria difícil e impossível arcar com tudo isso a cada semestre. Então, se não fosse pela bolsa, eu não estaria aqui.

Porém, se a conquista da bolsa do Prouni abre as portas da faculdade, possibilitando o ingresso no curso superior, em pouco tempo percebe-se que não se trata de tarefa simples o cumprimento das exigências necessárias à sua manutenção. É preciso alcançar resultados satisfatórios. Logo, grande parte dos alunos percebe que a bolsa, por si só, não garante a possibilidade de ingresso e conclusão do ensino superior. Muitas vezes, a realização do curso superior exige condições que ultrapassam a aquisição da bolsa de estudo. Grande parte dos estudantes não dispõe de outro tipo de recurso para financiar os demais gastos com a faculdade. Parte deles trabalha em horários incompatíveis e condições pouco favoráveis, sendo, em alguns casos, os principais provedores da família.

Enquanto preparam-se para o Exame Nacional do Ensino Médio, os estudantes também buscam reunir condições que, somadas à bolsa, permitam-lhes, de fato, estudar. Na maioria dos casos, especialmente por parte daqueles já

inseridos no mercado de trabalho, busca-se construir estratégias para conciliar trabalho e estudo. Entre os que não trabalham, a busca é pela construção de estratégias que lhes possibilitem possuir algum tipo de ganho financeiro necessário às demais despesas, desde passagens de ônibus até cópias dos textos para estudo.

Nessas circunstâncias, os valores associados à ética do sacrifício orientam o processo de mobilidade e o dignificam. Só parece ser possível o deslocamento de posição social a partir da valorização de um sistema que exige não só dedicação, mas a abstinência relativa a determinadas práticas concebidas como propiciadoras de prazer e bem-estar. É preciso dormir pouco, estudar nos fins de semana, não sendo possível reservar tempo para o lazer.

Embora tenham analisado o sacrifício com base no estudo minucioso e bem documentado de duas religiões, o hinduísmo e o judaísmo, Mauss e Hubert, ao concluírem o "Ensaio sobre a natureza e a função do sacrifício", chamaram a atenção para a importância da dimensão não propriamente religiosa de tal fato social. Argumentam que:

Pudemos ver, ao longo do estudo, quantas crenças e práticas sociais que não são propriamente religiosas se encontram em relação com o sacrifício. Tratamos sucessivamente da questão do contrato, da redenção, do castigo, da dádiva, da abnegação, das idéias relativas à alma e à imortalidade que são ainda a base da moral comum. Isso comprova a importância da noção de sacrifício para a sociologia (MAUSS E HUBERT, 2005).

Nesse sentido, as práticas representativas de uma ética do sacrifício, por parte dos estudantes, aproximam-se da proposta dos referidos autores ao relacionarem sacrifício e dádiva e explicitarem que:

(...) Em todo sacrifício há um ato de abnegação, pois quem se sacrifica se priva e se dá. Essa abnegação lhe é mesmo freqüentemente imposta como um dever. (...) Mas essa abnegação e essa submissão não deixam de ter um lado egoísta. *Se o que sacrifica dá alguma coisa de si, ele não se dá; ele se reserva prudentemente. É que se ele dá, é em parte para receber.* O sacrifício se apresenta, então, sob um duplo aspecto. É um ato útil e uma obrigação. O desinteresse se mescla ao interesse. Por isso ele foi freqüentemente concebido sob a forma de um contrato. (MAUSS E HUBERT, 2005)

No caso em questão, a conciliação entre o caráter obrigatório e utilitário do sacrifício parece clara. É necessário e obrigatório abnegar-se e privar-se para ser recompensado, pois, da mesma forma que é dando que se recebe, é também se sacrificando que se é recompensado. Postula-se a crença numa obrigatória recompensa diante do ato de dar-se em sacrifício, nos termos da moral da dádiva pautada nas obrigações de dar-receber e retribuir. Se me dou em sacrifício, receberei obrigatoriamente uma recompensa. Fazer um curso superior, deslocando-se para uma posição social de maior prestígio, constituiu-se, para estes estudantes, a grande recompensa.

Foi uma decisão muito difícil, mesmo tendo a certeza de que era o que eu queria. O meu pai dependia de mim para ajudar nas despesas da casa. Na época meu irmão só estudava na Ufes e meu pai não podia contar com ele. Só dependia de mim e meu salário era pra fazer muitas coisas. Eu só sei que cheguei e falei pro meu pai: eu preciso tomar uma decisão e você precisava me ajudar! Ou paro de trabalhar para fazer o curso que realmente quero e sonhei para mim há muitos anos ou eu desisto da bolsa e paro de estudar (Lúcia, aluna do curso de psicologia).

Os valores que orientam a ética do sacrifício se fazem presentes, em muitos casos, dentro de um quadro de alternativas referenciadoras de uma situação de risco.

Então, tinha assim, questão de média e tudo, e sempre me esforcei para ter uma boa nota, pelo fato de querer ter boas notas e da oportunidade que eu tinha. Eu quis fazer jus a essa oportunidade, já que era bolsista, então o mínimo que eu poderia fazer era ser boa aluna. Foram noites acordadas, muitas noites sem dormir, ou dormir tarde e acordar cedo. Eu trabalhava o dia todo e não tinha horário para estudar fora da faculdade. Aproveitava bastante o horário de almoço (Mônica, aluna concludente do curso de serviço social).

Observa-se que, para Mônica, trabalhar e estudar representava o risco de perder a bolsa, uma vez que precisava garantir uma média satisfatória para sua manutenção. Em outros casos, a alternativa é deixar o emprego, impondo-se o sacrifício de abster-se de determinados consumos, não mais possíveis sem o salário mensal. Em alguns casos, a posição inicial de estudante-trabalhador é transformada, durante o curso, para a de apenas estudante. Isto quando percebem a impossibilidade de obter resultados satisfatórios na faculdade,

tendo que também trabalhar. No caso de Lúcia, a alternativa foi negociar uma demissão, de um emprego considerado como uma grande conquista, podendo contar com os recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, embora soubesse que este dinheiro poderia durar muito pouco. O risco, porém, *valeria a pena*.

Voltando a questão da transferência, quando que recebi a notícia que havia conseguido a transferência para o curso de psicologia eu endoidei. Na mesma hora eu falei com a minha chefe, pois ela sabia que eu estava tentando a troca de curso. Imediatamente eu falei com ela que precisava ser demitida, e ela me disse que seria difícil pra mim ficar sem emprego e que também seria difícil para ela me demitir porque a política da empresa era que quem quisesse sair deveria pedir conta. Ela também me perguntou o que eu iria fazer quando o dinheiro acabasse e eu disse para ela que ia usar todo o dinheiro que eu recebesse de indenização, do fundo de garantia e do seguro desemprego e ia investindo. Ia valer a pena (Lúcia, aluna do curso de psicologia).

Em alguns casos, a gestão de uma situação caracterizada pela probabilidade de perdas é possível porque se pode contar com apoios financeiros de outros familiares, como o pai, um irmão mais velho (já casado), tio ou o marido. No caso de Sandra, como se casou depois de ter iniciado o curso, pode contar com a ajuda do marido para, na metade do curso, sair do trabalho e somente estudar.

Eu fiz um curso de linguagem de sinais e consegui um emprego na Prefeitura de Vitória, porque eu era intérprete de libras, mas eu já esqueci tudo. Trabalhei três anos lá depois eu trabalhei na financeira da Rede Tribuna. Só que eu já estava fazendo faculdade nessa época, e tava me atrapalhando muito porque eu tava perdendo as primeiras aulas, porque era muito serviço, e aí eu saí, fiquei só o tempo de experiência mesmo. Pude sair porque tive ajuda do meu marido.

No caso de Márcia, a ajuda partiu do avô materno e de uma tia, proprietária do pequeno apartamento onde mora com o filho. Nos casos de alguns estudantes mais jovens e solteiros, a ajuda vem dos próprios pais. Somente em dois dos casos analisados, no de Wilson e Mariane, os estudantes ainda não haviam se inserido no mercado formal de trabalho. São os pais os principais provedores da família. No entanto, eles buscam remuneração em atividades não formais.

Uma alternativa concebida por muitos estudantes para conciliar o estudo e o trabalho é a busca de inserção num emprego de *meio expediente*, ou seja, com uma jornada de seis horas. O emprego em repartição pública coloca-se como alternativa privilegiada, uma vez que, em muitos casos, também se apresenta com maior flexibilidade em relação aos horários. Parte dos alunos buscou o concurso público, mesmo em áreas diferentes daquelas dos cursos que realizavam.

Passei no concurso da dengue em Cariacica. Eu tenho um pouco de orgulho acadêmico, não me nego não, às vezes é difícil a gente não se orgulhar de alguma coisa, mas eu fiz a prova e precisava muito trabalhar (Marcos, aluno do curso de psicologia).

Até que eu me inscrevi pra um concurso público. Na verdade surgiu um concurso público para agente penitenciário e eu pensei no que ia dá. Eu sei que não tá na minha área, mas nem fiquei interessado no salário, eu fiquei interessado nas folgas, trabalha uma e folga quatro. E esse foi o maior atrativo para mim. Desde que comecei o curso eu não tenho tempo pra nada. Não tenho tempo pra mim, mal tenho tempo pra minha esposa e minha intenção nesse concurso era realmente, além da estabilidade (porque depois que me formar não sei no que vai acontecer e por mais que a gente sonhe não sabe o que vem pela frente) ter tempo, tempo pra estudar, ter tempo pra minha família, pra servir, e ter tempo pra mim (Fabio, aluno do curso de psicologia).

Portanto, na maioria dos casos, a bolsa do Prouni aparece como uma grande conquista, uma oportunidade que não se pode perder, sob qualquer hipótese. Muitas vezes, como nos casos anteriormente relatados, há a clara necessidade de uma mudança de posição ainda antes da conclusão do curso, mesmo que esta alternativa possa representar risco.

Essas condições vão configurando um campo de possibilidades representativas da importância do diploma do curso superior para os estudantes. Não é fácil obtê-lo, mas é tão importante que deve se sobrepor à qualquer exigência.

No capítulo seguinte, analiso o processo de inserção dos estudantes bolsistas no universo da faculdade, destacando a articulação de uma nova posição e as interações com novos espaços de mediação.

7 O BOLSISTA PROUNI E OS DILEMAS DA MOBILIDADE SOCIAL

Vim, vi e venci (Márcia, sobre seu ingresso na faculdade).

A inserção num novo universo de significados traz à tona sentimentos e sentidos diversos, reveladores, muitas vezes, do dilema inerente à posição constituída de universitário-bolsista. Mesmo que o outro não seja objetivamente definido, há, por parte da maioria dos estudantes, a sensação de que a vida transita entre dois mundos, em universos simbólicos diferentes. Por isso, ao mesmo tempo em que o acesso à nova posição é comemorado, a percepção da alteridade pode se apresentar como um desafio. A pergunta recorrente que toca a todos é: afinal, como se relacionar com o outro, com aqueles que, embora compartilhando o mesmo espaço institucional, pertencem a universos sociais diferentes? Ou ainda: como transitar entre o mundo onde moro e o universo onde estudo?

A percepção da nova posição pela relação que se estabelece com o “outro” é construída de maneira diferenciada. Na maior parte dos relatos, os estudantes tendem, para efeitos de afirmação na posição, secundarizar as dificuldades no estabelecimento dessas relações. Afirmam que, de um modo geral, sentem-se bem e aceitos na nova posição. Todavia, alguns entrevistados revelaram sentimentos de autoexclusão e de discriminação por parte do “outro”. Em seu depoimento, Carolina, aluna do penúltimo período do curso de nutrição, revela as tensões e os constrangimentos presentes nessa relação.

No começo eu me sentia inferior porque a gente vai pra uma faculdade particular e é diferente, até a questão de roupa. Eu não tinha muita roupa pra ir todo dia com uma roupa diferente. E tinha sempre um pra fazer uma gracinha. O Dudu adorava me zoar porque eu tenho sobrenome de pobre mesmo, “da Silva Pereira”. Ele adorava me zoar, mas ele é um brincalhão, ele não faz por mal. Mas eu acho que só reflete o que a sociedade mesma mostra. É uma brincadeira, mas acaba sendo um pouco de verdade, no final. Ele ficava assim falando, que eu, além de preta, eu era pobre e tinha sobrenome de pobre, ficava me zoando. Mas a gente vê que é

diferente o tratamento. Ninguém tira farinha com a Vera, porque ela é dona do restaurante "Mister Picui". É muito diferente o tratamento.

Carolina claramente explicita o mal-estar em conviver cotidianamente com pessoas de camada social diferente. O fato de não se perceber com roupas adequadas revela o quanto se sente estranha ao se apresentar no novo ambiente. De certa maneira, sente-se, ela própria, desqualificada, inferiorizada diante de um universo percebido como pertencente àqueles que têm mais recursos financeiros, àqueles dotados de atributos sociais que lhes permitam adquirir roupas *bonitas e diferentes*, além de carros e outros bens materiais pouco acessíveis. Como argumenta Portes (2003), a forma mais objetiva de perceber que os colegas de sala são diferentes está no estilo de vida "deles", ou seja, nos modos de falar, nas posses materiais, nos lugares que freqüentam, nas escolas anteriormente cursadas, na facilidade para adquirir material escolar e, ainda, na desenvoltura no lazer. Ainda assim, o outro é abstrato, pouco objetivado, pensado pela expectativa da recepção ou rejeição. Se há um sentimento de autoexclusão, uma percepção de que o mais rico é tratado de forma diferente, também há, de fato, um processo de discriminação, evidenciando a dificuldade de convívio com as diferenças, neste caso, também expressa na desigualdade social.

7.1 AUTOEXCLUSÃO VERSUS ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO

No relato de Vera, aluna do curso de psicologia, o sentimento de autoexclusão é bastante evidente. Relata que *o primeiro período foi terrível. Tinha uma autoestima muito baixa, isto me deixava deprimida, chateada, ficava sempre calada, no meu canto, não falava para ninguém que era bolsista.*

Dauster (2000), ao analisar as relações entre estudantes integrantes do sistema de categorias denominadas por seus entrevistados de "bolsistas" e "elite", no universo de uma IES não pública da zona sul do Rio de Janeiro, o faz a partir das reflexões de Elias e Scotson (2000) a respeito dos "estabelecidos" e os "outsiders". Estas categorias, de caráter relacional, são discutidas pelos mencionados autores em uma etnografia das relações de poder na

comunidade de Winston Parva (nome fictício), próxima de Leicester, Inglaterra, localidade demarcada pela existência de um grupo de moradores antigos da “aldeia”, os *estabelecidos*, que se colocavam como pessoas de “valor humano mais elevado” que o dos moradores do “loteamento” construído em época mais recente, os *outsiders*, estigmatizados pelos primeiros.

Mesmo considerando não ser produtivo radicalizar a analogia que propõe, Dauster procura demonstrar que os integrantes das categorias “bolsistas” e “elites” convivem em relações de interdependência tensa e desigual, que tanto separam quanto unem, tais quais os “estabelecidos” e os “outsiders”. Segundo a autora, “as distinções entre as duas categorias são percebidas em função de relações de evitação e exclusão, em processos de estigmatização e rotulação” (DAUSTER, 2000, p. 3). Observa ainda que:

Nas queixas dos integrantes dos setores populares em relação a colegas de outros segmentos economicamente privilegiados, percebe-se que a chegada de seus membros à universidade particular é sentida como ameaça ao estilo de vida da universidade e à sua “qualidade”, embora o que se entende por qualidade não esteja definido em nenhum momento. (DAUSTER, 2000, p.4)

As análises de Elias e Scotson apontam ser graças a um maior potencial de coesão que os antigos residentes de Winston Parva, os “estabelecidos”, conseguiram reservar para as pessoas de seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como o conselho, a escola ou o clube, e deles excluir firmemente os moradores de outras áreas, aos quais, como grupo, faltava coesão. A exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido constituíam-se em armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar.

No caso que analiso, não se faz adequado se referir a um grupo já estabelecido na faculdade quando da chegada dos estudantes bolsistas. Também não se observa nenhum grande potencial de coesão e montagem de estratégias visando à ocupação de cargos que confirmem poder, por parte de um grupo de possíveis estabelecidos. Como demonstrado no capítulo três, desde o

início de suas atividades acadêmicas, a faculdade conta com a presença em seu corpo discente de alunos beneficiários de um programa institucional de bolsas. Também é grande a presença, sobretudo em alguns cursos, de alunos que, embora não bolsistas, são oriundos de famílias de “baixa renda”. De fato, não é possível se referir a não-bolsistas ou a bolsistas como grupo, pelo menos no sentido sociológico atribuído ao termo.

A existência de percepções e atitudes discriminatórias confirma práticas mais isoladas, não se constituindo em uma estratégia de um grupo coeso, caracterizado por sentimento de pertencimento e formulador de estratégias de controle social e manutenção de poder.

Portanto, se os que discriminam compartilham da percepção de fazerem parte de algum grupo de “valor humano mais elevado”, tal percepção parece assentada em relações sociais estabelecidas para além dos muros da faculdade, amparadas em um sistema social que se estrutura de forma hierárquica e excludente.

As relações entre os diferentes agentes vão aos poucos revelando que, se existe um “valor humano mais elevado” no quadro institucional da faculdade, ele se constrói pautado num sistema meritocrático em que privilegia o alcance de resultados acadêmicos satisfatórios, demonstrados nas boas notas e em atributos como a desenvoltura para expressar-se oralmente e na articulação de argumentos bem fundamentados nos debates. Assim, os estudantes bolsistas que inicialmente se sentiram tratados de forma diferente, percebem no seu bom desempenho acadêmico os atributos necessários a uma posição de reconhecimento, tanto por parte do outro como de sua própria, como alguém qualificado e de valor.

Em outro momento de seu relato, Carolina observa que:

Hoje em dia eu não sinto muito mais diferença não, mas quando eu entrei senti. Eu acho que porque, com o tempo, as pessoas vão conhecendo a gente. Acho que não é só pelo valor, pela classe econômica, acho que é também pelo conhecimento. A gente se impõe, a gente tem que se impor, eu acredito nisso. Acho que a

gente tem que conquistar o espaço da gente e ver que não é só recurso financeiro, que a gente tem valor, independente disso. todos os trabalhos que eu faço, graças a Deus são bem feitos, eu acho que isso me ajudou também, eu tiro notas boas sem estudar. Eu continuo indisciplinada, eu não sou de estudar em casa, mas eu consigo tirar nota boa sem precisar ficar revisando a matéria, só de ouvir eu lembro. Então, eu acho que é isso, eu acho que foi por isso que eu consegui o respeito maior da turma, porque eu sobressaio. Não é metideza não. Eu falo isso porque percebo que acabo me sobressaindo. Se tiver um grupo pra explicar trabalho, eu sempre sou a escolhida. Eu acho que tenho desenvoltura pra falar, eu não sei, eu acho que sou mais clara, isso me ajudou a ser mais reconhecida.

Também na experiência de Vera, apresentada acima, há uma mudança de percepção, na medida em que foi melhor se localizando no espaço institucional e conquistando melhores resultados acadêmicos.

Só agora no quarto período que eu fiz tudo o que pude mesmo. No primeiro período, eu fiquei de prova final, no terceiro, quase reprovei. Aí, no quarto período, eu pensei: agora vou me esforçar bastante, vou estudar desde o início e aí só tirei nota boa, oitenta, noventa e até um cem. Agora que estou vendo mesmo a importância de estudar, tirar boas notas, ter um desempenho melhor. No primeiro período eu nem sabia que tinha monitoria, que tinha uma sala lá para a gente poder estudar, que tinha computadores na biblioteca, no laboratório.

Verônica, também aluna do curso de nutrição, vê no bom desempenho acadêmico o atributo necessário para que o aluno bolsista seja reconhecido como qualificado.

Não acho que as pessoas estabeleçam diferença entre quem é ou não bolsista. Talvez estabeleça se você for um bolsista que tira nota baixa, qualquer coisa assim, porque, na verdade, ali a concorrência é de nota, de não ficar reprovado, disso e daquilo. O que eu me importo é em estudar, absorver o conteúdo e também tirar nota boa, porque eu dependo disso também. É por isso que eu me esforço tanto.

O bom desempenho acadêmico dos alunos bolsistas é percebido nos dados estatísticos do sistema Prouni relativos à FSV. Demonstam tais dados que apenas 5% desses alunos tiveram a bolsa suspensa por nota insuficiente²³.

²³ Para manter a bolsa do Prouni o estudante só pode ser reprovado uma única vez durante o curso. Uma segunda reprovação representa a suspensão imediata da bolsa

Observa-se também que muitos alunos bolsistas destacam-se assumindo atividades acadêmicas complementares, como as de monitoria e de iniciação científica. Embora não se refiram a essas atividades em seus relatos, considero-as como parte das estratégias em torno do almejado reconhecimento.

7.2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS VITORIOSOS: SINGULARIDADE E AUTODETERMINAÇÃO

Se no universo institucional da faculdade, parte dos bolsistas demonstrou que o reconhecimento foi conquistado aos poucos, no universo familiar, no bairro onde residem e compartilham experiências com amigos e vizinhos, a auto-imagem e a imagem a eles atribuída são articuladas de maneira bastante positiva. Percebem-se e são percebidos como indivíduos detentores de qualidades especiais, inteligentes, capazes, muito esforçados e batalhadores. Em geral, vistos como motivo de orgulho para os familiares e amigos.

Quando eu recebi a notícia e cheguei em casa falando, todos da minha família ficaram super felizes. Lá, ninguém terminou nem o ensino médio e eles me elogiaram, me deram os parabéns. Só que meus pais nem sabem direito sobre o curso que faço. Se eu perguntar a eles o que estudo, eles não sabem me responder. Eu mudei há pouco tempo, mas mesmo assim meus vizinhos me elogiaram bastante. Acham-me esforçada. Meus amigos também (Eduarda, aluna do curso de administração)

Para os meus vizinhos, a visão que eles têm de mim, que eu ouço os comentários, é de uma pessoa batalhadora, que sempre correu atrás, até porque a gente não tem muito meios para isso. Algumas pessoas têm certa admiração, principalmente por que não moro em um lugar nobre. Meu bairro, Santa Cecília, é um bairro simples, onde vivem algumas pessoas em situação de vulnerabilidade. Então, eles me vêem como uma pessoa vitoriosa, que conquistou, que correu atrás (Mônica, aluna recém formada em Serviço Social).

Ao mesmo tempo em que valorizam a forma como são percebidos, os estudantes, de certa maneira, também desqualificam o universo daqueles que

o valorizam e ao qual pertencem, embora sendo diferenciados por seus atributos pessoais. Para Eduarda, os pais ficaram felizes, mas sequer sabem sobre o curso que faz. Na experiência de Mônica, os que a valorizam moram em um *bairro simples*, diferente daqueles que vivem num *bairro nobre*.

Alguns estudantes revelaram também perceber mudança no olhar daqueles que os viam na posição de subordinados. Se antes se sentiam excluídos em determinados espaços sociais, percebem uma abertura para a inclusão.

O tratamento por parte de algumas pessoas mudou depois que entrei na faculdade. Com um pouco de desdém, mas mudou. Até com meu marido. Ele tem essa empresa, mas ele nunca falou pra ninguém. É marcenaria personalizada. Não é produção em série, e ele tem cliente bom, só tem cliente bom. Mas ele é muito simples. Então, nunca falou. E a gente ia passar os natais lá, ninguém dava bola pra gente, ninguém. Aí quando eles souberam que ele tinha marcenaria e viram que a clientela era boa, que nem eles mesmos poderiam pagar, o tratamento mudou. A gente começou a ser convidado pra ir à casa de praia, essas coisas. É muito diferente, é muito diferente mesmo.

Mesmo na experiência de uma estudante desacreditada por parte de seus parentes, o crédito é retomado com o ingresso no ensino superior. Mônica, tendo vivenciado uma gravidez indesejada aos dezessete anos com um rapaz que não assumiu a paternidade, decidiu mudar-se sozinha de Porto Alegre para a Grande Vitória com os recursos que conseguiu juntar graças ao trabalho que fazia.

De modo geral, tanto na faculdade quanto em casa, eu sinto como que, sabe aquela coisa? Vim, vi e venci? Ah, eu me sinto. Porque quando eu vim pra cá ninguém acreditava muito que eu ia ficar muito tempo aqui, entendeu? Hoje em dia eles viram que eu cresci e acreditam em mim.

Em algumas situações, ainda, para alguns familiares e vizinhos, o início do curso confere ao estudante a autorização para falar como profissional. O caso mais ilustrativo desta posição foi o de Mônica, estudante dos primeiros períodos do curso de nutrição.

Depois que entrei na faculdade mudou muito a relação das pessoas comigo, porque parece que ninguém acreditava, sabe? Antes quando eu falava alguma coisa, eu só falava alguma coisa. Mas agora, às vezes, não tem nada a ver o que eu estou falando com as coisas de comida. Eu falo como sempre falei, mas as pessoas parecem que

acreditam mais no que eu estou falando hoje. Eu tenho que cuidar de tudo que eu falo. Estes dias falei para vizinha que é melhor comer aquele açúcar cristal, quanto mais escuro o açúcar, melhor. Eu assisti num programa da TV. A menina foi lá e comprou o pacote de açúcar porque eu falei, veio me mostrar. Tudo que eu falo tem um crédito maior depois que eu entrei na faculdade.

Ingressar no ensino superior para os estudantes em foco, passa a representar não somente a possibilidade de mudar de posição, mas também diferenciação diante de seus pares. Em algumas situações, porém, a posição de estudantes universitários os tornam distantes do universo familiar e social de origem. Quando questionada sobre possíveis mudanças depois que começou a fazer faculdade, Vera afirmou que as alterações na maneira de olhá-la foram bem marcantes, principalmente por parte dos parentes.

Eu tenho uma prima mesmo, que a gente sempre conviveu juntas e ela engravidou agora. Também tem o irmão dela, nós fomos criados juntos. Parentes, né? Aí, ela engravidou e a gente se distanciou porque a gente não tem mais assunto. Fica ela com o filho, tem o pessoal todo da minha idade que conseguiu casar e eu não. Assim, comigo foi diferente, alguns assim, não sei, acham que talvez eu seja diferente. Até o assunto. Aí tem uma prima minha que fala assim que é ruim fazer faculdade, passar a noite toda estudando, é muita apostila, aí a maioria das pessoas pensam que é muito tempo, eu falo que são cinco anos, que tem tanto tempo pra terminar, aí eles falam assim: nossa você é doida! Faz aquela cara de cansado. Aí assim, ficou bem diferente, porque não sei se eles pensam que talvez eu vá conseguir uma coisa melhor do que eles, aí ficaram bem diferentes, então eles se afastaram mais de mim.

Também no relato de Wilson, aluno do curso de filosofia há destaque para o distanciamento em relação ao grupo familiar e de amigos.

Isso começou no pré-vestibular. Já senti a diferença. Você conhece coisas novas e você percebe que os vizinhos e os amigos que não estão na faculdade, por exemplo, parece que o mundo deles é pequeno. Você começa a conhecer tantas outras coisas e não tem como você aprender uma coisa e não utilizar. Então, você vê um monte de coisas novas e quer trazer pra casa e as pessoas não aceitam e te olham com indiferença. Então em 2005/2006 eu ficava o final de semana inteiro fora de casa, porque os amigos do bairro pareciam que não estavam suprindo mais nada, não me satisfiziam mais. Procurei coisas novas, como música e tal.

Diante da entrada no universo da faculdade, marcado por uma pretensão de universalidade de concepções e valores, muitos estudantes revelam claramente as dificuldades e constrangimentos nas relações construídas com os parentes e amigos do bairro. Acabam por assumir uma posição que desqualifica o universo social de origem como *um mundo pequeno, do qual não parece mais interessante participar*. Passam a transitar para fora, mas têm dificuldades em conseguir transitar para dentro. Percebem aqueles com os quais compartilharam experiências em comum, muitas vezes desde a infância, como detentores de um conhecimento delimitado à situação em que vivem. Um conhecimento que passa a ser percebido como desinteressante e sem valor. Como relatou Wilson, *que não mais satisfaz*. Para Vera, por exemplo, falar de filhos com sua prima não se constituía em experiência interessante.

Num estudo antropológico em que analisa processos de mudanças nas trajetórias de vida depois da entrada na universidade de alunas do curso de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Barros (2004) também destaca o uso, por suas entrevistadas, da categoria *mundinho*. Segundo a autora a expressão é utilizada como referência à rede social definida a partir de laços familiares, com suas fronteiras fechadas. Assinala que à pequenez do *mundinho* contrapõe-se a positividade do universo que se abre com a vida na universidade. No entanto, observa a autora, o *mundinho* parece garantir proteção e uma familiaridade dada pelo sempre conhecido, enquanto que o rompimento de suas fronteiras exige de cada jovem um esforço de se desmembrar da família, relativizar sua importância.

Assim como os relatos que analiso, os discutidos por Barros (2004) parecem indicar que a mobilidade não pressupõe apenas os prazeres da conquista, mas também dores e sofrimentos. A posição de viver no limiar entre dois universos sociais distintos pode representar um duplo sentido: por um lado a satisfação pelos desafios superados, pelas conquistas alcançadas. Por outro, certo sentimento de solidão decorrente de uma ruptura com os seus pares, seja no universo familiar ou dos amigos. O sentido do pertencimento passa, assim, a

constituir-se por muitas tensões e constrangimentos. Se a inserção num outro universo, o da faculdade, apresenta-se como um desafio, também o é continuar pertencendo ao universo social de origem.

Apesar de relatos como os analisados acima, a autopercepção em torno da posição de estar no curso superior é, na maioria das vezes, muito positiva, ressaltando a ascensão ou posição privilegiada. Os estudantes se autopercebem numa trajetória de permanente ascensão, pois também percebem que pertencer a um mundo grande, de certa forma, é se desafiar na busca e consolidação das credenciais necessárias a esse pertencimento.

Eu me sinto diferente. Não sei, eu não sei dizer, mas sinto que aprendi muita coisa e que não sou a mesma pessoa de quando entrei, eu tenho mais conhecimento, tive mais oportunidades de trabalho. Comecei a estagiar na casa do adubo, e fui contratada esse ano. Isso por causa do curso, se não estivesse fazendo, não estaria lá. Só que lá é empresa familiar e não tem como eu chegar no topo, porque os cargos já são pré-estabelecidos entre a família. Eu acho que me sinto diferente. Eu acredito, eu acho que me sinto diferente. Eu acredito que esse curso vai abrir portas para eu fazer diferente em outras empresas (Telma, estudante do curso de administração).

Num já mencionado estudo em que analisa a trajetória de estudantes e professores universitários negros, na grande maioria de origem pobre, Teixeira (2003) também demonstrou o quanto seus entrevistados se percebem numa “trajetória ascendente”. Segundo a autora, para a maior parte dos entrevistados

Trata-se de um processo de ascensão social, iniciado por eles mesmos a partir de sua geração. (...) Consideram-se pessoas de referência para outros negros ou para a própria família, e não gostam de ser apontados como exceção, mas sim como exemplo que pode ser seguido por qualquer um que se disponha a lutar para conquistar uma vida melhor (Teixeira, 2003, p. 194).

Entrar na faculdade e se auto-perceber em ascensão social diz respeito a um processo concebido, por esses estudantes, como uma conquista individual, resultado da articulação de atributos pessoais que expressam capacidade para superar obstáculos. Honorato (2005) também demonstrou que os estudantes entrevistados por ela, alunos considerados desfavorecidos, discentes do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de

Janeiro, explicaram o ingresso no ensino superior como determinação de um esforço pessoal. Todos os estudantes entrevistados para a pesquisa prepararam-se para o vestibular através do PVNC, situação considerada pela autora como propiciadora de uma nova maneira de interpretar a vida social, destacando a possibilidade de transformação das relações sociais. Apesar disso, argumenta que:

Embora apresentassem certo nível de consciência de mecanismos ideológicos por trás das orientações de professores e pessoas próximas na vizinhança e no trabalho, evocaram a ética do “esforço pessoal” 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 (HONORATO, 2005, p.192).

Embora, como já assinalado, também se perceba, entre alguns dos estudantes por mim entrevistados, a experiência de participação em movimentos sociais e, especificamente, em PVNC, o que prevalece são as explicações centradas na ética do sacrifício e do esforço pessoal. Assumir uma posição ocupada por uma pequena parcela da população brasileira, passa a representar, para esses estudantes, a conquista de um lugar de prestígio. Como disse Vicente, *sinto-me muito bem aqui, por saber que são poucos que conseguem chegar. Por isso, sinto-me privilegiado.*

Numa sociedade como a brasileira tão operada por princípios de hierarquização e exclusão, a aquisição de um título universitário parece representar uma espécie de passaporte para uma posição que possa conferir maior prestígio e, nos termos discutidos por Bourdieu (1997), maior *status* social.

7.3 REDEFINIÇÃO DE EXPECTATIVAS: O DESDOBRAMENTO DA INDIVIDUALIZAÇÃO

Se a aquisição do diploma universitário representa o passaporte para uma posição de maior prestígio e *status* social, é também claro para os estudantes

que o título deve ser aliado a uma posição no mercado de trabalho que lhes confira não somente maiores ganhos financeiros, mas, sobretudo, o exercício de uma profissão socialmente valorizada. Uma possibilidade complementa a outra.

A conquista de tais posições, porém, é construída nas relações estabelecidas com novas redes de apoio e mediação. Com esse objetivo, buscam se valer de relações com mediadores que poderão facilitar-lhes a inserção num mercado de trabalho mais qualificado. Para muitos dos entrevistados, são os próprios professores os principais agentes dessa mediação. Isso acontece, especialmente, em relação àqueles docentes que, não se dedicando integralmente à docência, exercem outras atividades profissionais.

Quando tava concluindo o primeiro ano, a nossa professora de economia me levou para trabalhar de estagiária na empresa que ela trabalhava, onde estou até hoje. Eu tava no terceiro período. Fiquei lá um ano como estagiária. Fui contratada e hoje estou no setor de atendimento ao cliente (Maristela, estudante do curso de administração).

Eu me inseri no mercado através de outras pessoas. Foi uma amiga que conseguiu primeiro do que eu a atuar. Ela recebeu uma outra proposta, para poder voltar para a cidade dela no interior e, então, me indicou. Fiz a entrevista e eu nem passei pelo processo seletivo, porque a pessoa responsável pela instituição gostou de mim e já comecei no mesmo dia a trabalhar. Então, foi por indicação (Mônica, aluna recém-formada em serviço Social).

Inserir-se no mercado de trabalho numa profissão melhor qualificada constitui-se num carimbo importante à validação do passaporte, adquirido com a conclusão do ensino superior.

Para alguns dos entrevistados, tal inserção ocorreu mesmo antes da conclusão do curso. Na maioria das situações, constitui-se em grande expectativa para depois da conclusão do curso. Em relação a duas estudantes que, por ocasião da entrevista, já haviam concluído o curso de Serviço Social, podem-se observar duas situações distintas: uma delas já havia se inserido no mercado de trabalho, atuando como assistente social. No caso de Eliana, porém, realizava um curso de pós-graduação *lato sensu*, enquanto procurava

emprego, através de envio de currículos e de contatos estabelecidos nos estágios curriculares. Muitos dos alunos planejam a inserção no mercado de trabalho através de um concurso público.

O curso superior passa a representar a autorização necessária para se apresentar enquanto profissional, diferenciando-se no mercado como alguém qualificado pelos conhecimentos que caracterizam aqueles que possuem um diploma universitário.

7.4 PROJETO DE PÓS-GRADUAÇÃO E REPRODUÇÃO AGONÍSTICA

Com poucas exceções, os entrevistados manifestam um forte desejo de realizar um curso de pós-graduação depois de concluírem o curso superior. Na maioria, falam de uma especialização *Lato Sensu* e, alguns, manifestam o desejo de cursar o mestrado e doutorado.

Hoje o que eu viso mesmo é fazer umas duas pós, uma em terapia familiar, que é algo que me identifico e outra relacionada à elaboração de projeto, pela necessidade do lugar onde estou atuando. Mestrado eu acho uma coisa interessante e tudo, mas eu não sei se faria, porque eu tenho outros sonhos. Eu fiz outras escolhas, tenho uma vida missionária, então é muita renúncia, é muita entrega, e eu não daria conta de conciliar com um mestrado. Posso até fazer um mestrado, mas não é um desejo muito grande de realizar. É apenas uma vontade e não sei se vou realizar agora, mas pós, com certeza eu vou fazer (Mônica aluna recém formada do curso de serviço social).

Assim, eu pretendo fazer uma pós em logística, mas eu não sei como é que vai ser o ano que vem, mas eu gostaria muito de fazer (Telma, aluna do curso de administração).

Como sinteticamente eles projetam, *fazer uma pós* parece adquirir significados diferentes e complementares. Ao mesmo tempo em que possibilita uma maior especialização dentro da área profissional escolhida, ampliando o processo de diferenciação no mercado de trabalho, expressa o desejo de manter-se em uma trajetória ascendente, especialmente através da escolarização. Como relatou Mônica, *não quero parar só com a graduação*. No entanto, embora os entrevistados mencionem a possibilidade de realizar estudos em nível de mestrado ou doutorado, visualizam-na como uma alternativa mais distante.

Realizar o curso de pós-graduação e adquirir o grau de pós-graduado se constituem em mais uma importante forma de carimbar e validar o passaporte adquirido com o curso superior, possibilitando ao estudante se sentir, como afirmou Silvia, *a nata da sociedade*.

Em parte dos percursos analisados, os projetos para depois da formatura são orientados segundo a moral da dádiva (MAUSS, 1974), pautada nas obrigações recíprocas de dar, receber e retribuir. Ou seja, uma vez que *receberam* a oportunidade de fazer um curso superior, sentem-se comprometidos em retribuir à dádiva, ajudando às pessoas que necessitam de seus préstimos profissionais. Tal fato é percebido, especialmente, em relação àqueles estudantes que, no decorrer de seus percursos, afiliaram-se a instituições voltadas para a implementação de projetos coletivos. Refiro-me, sobretudo, aos movimentos sociais e religiosos.

Marcos, por exemplo, tendo atuado como missionário, por uma congregação religiosa, numa região bastante carente, no sul do estado da Bahia, e tendo ainda se preparado para o vestibular num PVNC, assume como principal expectativa, após concluir o curso de psicologia, atuar em projetos sociais como psicólogo e professor, atendendo gratuitamente à população da região onde atuou como missionário. Silvia, ex-militante do Movimento Sem Terra, estudante do curso de nutrição, assume como objetivo atuar no campo que denomina *nutrição social*. Deseja atender à população carente que necessita de orientação nutricional.

No já mencionado estudo de Honorato (2005), ao analisar o sentido da educação superior e os planos para o futuro de seus entrevistados, a autora chama atenção para o fato de que, “se num primeiro momento a educação superior fez sentido como estratégia e como investimento para se alcançar melhores empregos no futuro, a experiência do PVNC e da universidade transcendeu esses objetivos” (HONORATO, 2005, p. 162). Para a autora, os estudantes construíram a percepção de que direitos básicos são negados e de que a organização popular se faz necessária, construindo uma cultura de cidadania, solidariedade e de retorno aos contextos de origem. Com base em

tais concepções, “os planos para o futuro concentraram-se, sobretudo, no nível acadêmico e profissional, apontando para uma concepção de educação permanente, e sem muitas ambições individuais” (HONORATO, 2005, p. 162).

Estabelecendo um paralelo com os estudantes por mim entrevistados, é possível observar alguns pontos de diferenciação. Muito provavelmente em decorrência das singularidades que caracterizam os entrevistados nas duas pesquisas. Enquanto, como já explicitado, defini como “categoria de situação” (BERTAUX, 1997) estudantes beneficiários do Prouni que ingressaram em IES privada, em diferentes cursos, Honorato (2005) o fez em relação àqueles estudantes que, na condição de egressos de cursos do tipo PVNC, ingressaram em IES pública, no curso de graduação em Ciências Sociais ou no mestrado em Sociologia e Antropologia.

Diferentemente de Honorato (2005), nos percursos por mim analisados não foi possível observar a construção de percepções voltadas para a necessidade de uma maior organização popular. A presença de práticas e concepções relativas a “uma cultura da solidariedade e de retorno aos contextos de origem”, só foi observada, conforme já assinalado, em relação aos estudantes que, antes mesmo de ingressarem na faculdade, estabeleceram relações com mediadores afiliados a movimentos sociais. Ou seja, as experiências vivenciadas na faculdade não parecem ter contribuído, de forma significativa, para a construção de percepções voltadas para a transformação da sociedade através de um projeto coletivo, levado a cabo por organizações populares. Ao contrário, em muitos casos, superar as dificuldades, transpor obstáculos, orientando-se, como anteriormente analisado, por uma ética do sacrifício também contribuiu para ampliar a percepção da vitória pessoal, por atributos excepcionais.

8 CONCLUSÃO

Neste estudo busquei analisar percursos sociais de estudantes universitários, bolsistas afiliados ao Prouni, destacando o processo de constituição de significados e de incorporação prática de princípios instituintes que concorrem para a construção e a objetivação do projeto de aquisição do título de curso superior.

Situando-me numa perspectiva valorativa da análise de sistemas de contraposições, num primeiro momento, analisei contrastivamente os atributos sociais dos alunos bolsistas em relação àqueles que, diferenciadamente, denominei não-bolsistas. São discentes que se interrelacionam no universo institucional da Faculdade Salesiana de Vitória, Instituição de Ensino Superior privada, situada no município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo.

Apesar de haver claras diferenças, a análise demonstrou não se configurar, de um modo geral, um quadro de oposições significativas da construção de dois universos absolutamente distintos entre bolsistas e não-bolsistas.

Constatou-se que mais de um quarto dos alunos possuem renda familiar de até três salários mínimos, podendo ser considerados de “baixa renda”, se comparados aos critérios econômicos necessários à condição de bolsistas. Isso acontece, sobretudo, em relação aos estudantes matriculados nos cursos de serviço social, filosofia, administração e sistemas de informação. Não se fez adequado, portanto, estabelecer divisão classificando o corpo discente entre dois grupos econômicos, optando-se por considerar somente os *bolsistas* estudantes de “baixa renda”.

A situação em análise aponta, portanto, para o fato de que, num contexto de aumento de demanda pelo acesso ao ensino superior, parcela dos estudantes das consideradas classes populares vêm encontrando respostas nas condições oferecidas pelas IES privadas. Muitos têm procurado essas instituições, mesmo que para isso tenham que abrir mão de outras possibilidades de consumo. Em alguns cursos, além de se praticar mensalidades relativamente acessíveis, os horários das aulas são adequados àqueles alunos que vivem a situação de estudante-trabalhador, especialmente aos que trabalham durante o dia. Muitas instituições também têm adotado a descentralização de suas unidades, localizando-se em regiões de maior acessibilidade ao estudante, onde, inclusive, não seja necessário despendar gastos com transporte.

A condição de estudante-trabalhador, na situação em análise, fica bem evidente. Entre os não-bolsistas somam sessenta e um por cento e, entre os bolsistas, representam quase a metade. Quando considerado o horário de trabalho, observa-se que 48% trabalham em dois turnos.

Dessa forma, embora esta pesquisa defina como unidade de análise percursos sociais de estudantes bolsistas, é possível que parte das análises aqui contidas também contemplem a categoria de situação (BERTAUX, 1997) relativa àqueles estudantes que, embora não bolsistas, são também oriundos de famílias pertencentes às classes populares.

Entre os discentes da FSV não se mostrou adequado, pelo menos no sentido sociológico atribuído ao termo, referir-se a não-bolsistas ou a bolsistas como um grupo, que guarda uma coesão interna e se articula conforme atributos identitários em comum.

Alguns atributos, inclusive, apresentam-se de forma bastante semelhante, na maioria das vezes, independente da condição de bolsista ou não. Assim, de um modo geral, observa-se que, na FSV, a grande maioria dos estudantes pertence ao sexo feminino; predomínio que parece se justificar pela natureza

da maioria dos cursos que compõem a instituição, voltados para profissões identificadas por prestação de serviços de cuidados no campo da saúde. Em sua maioria, os estudantes são solteiros e residem em bairros localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória. Todavia, entre os bolsistas, destaca-se o fato de parcela desses estudantes residir atualmente ou antes do início do curso, em municípios localizados no interior do estado do Espírito Santo e em outros estados. Tal diferença leva a supor o quanto a possibilidade da bolsa estimula o deslocamento para tornar possível o ingresso na faculdade.

A maior parte dos estudantes situa-se na faixa etária entre os 22 e 32 anos. Apesar desse predomínio, há alunos em faixas etárias muito variadas, de 18 a 53 anos. Considerando tal variação e, apesar de haver diferenças percentuais, constata-se que, tanto entre bolsistas como não-bolsistas, convivem estudantes numa diversidade de posições no que se refere ao intervalo de tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior. No entanto, mais de um terço dos alunos, tanto bolsistas como não-bolsistas, possuem entre 18 e 21 anos, faixa etária que corresponde, de maneira mais próxima, ao percurso regular de escolaridade. Ingressaram na faculdade imediatamente após ou pouco tempo depois de concluírem o ensino médio.

A análise específica de alguns cursos demonstra, porém, que há uma evidente desigualdade de renda e diversidade de atributos sociais, como é o caso dos estudantes matriculados nos cursos de nutrição, psicologia, educação física, enfermagem e fisioterapia.

Ao se considerar, por exemplo, o número de membros da família nuclear que possui diploma de curso superior, ou que já ingressou neste nível de ensino, fica evidente entre os bolsistas, ou não, que a maioria dos alunos posiciona-se, na família nuclear, como os primeiros a ingressarem na faculdade. Apesar da proporção entre os não-bolsistas ser menor, na ordem de 60%, as diferenças se mostram mais significativas quando são considerados dados mais específicos. Por exemplo, ao se estabelecer a relação entre membros da família com formação em nível superior, renda familiar e curso, observa-se que é exatamente nos cursos em que há um predomínio de estudantes com renda

mais baixa que também estão matriculados os alunos na posição de primeiros a ingressar no curso superior. Destacam-se, em tal posição, os estudantes matriculados nos cursos de serviço social, filosofia, sistemas de informação e administração.

O inverso também é observado. Nos cursos em que os estudantes possuem maior renda, há também um predomínio de pessoas na família com curso superior. Neste caso, destacam-se os estudantes matriculados nos cursos de Nutrição, Psicologia, Fisioterapia e Educação Física.

Por essa via, é possível supor a construção de relações que podem se diferenciar de curso para curso, uma vez que o universo de cada um deles se apresenta de forma diversificada.

Como já haviam indicado os dados quantitativos, nos percursos sociais analisados, a experiência de ingressar no curso superior representa, na maior parte das vezes, a primeira, dentre os membros da família nuclear.

O projeto de obtenção do título de curso superior é constituído de forma desnaturalizada, não evidentemente definido pelas famílias dos estudantes desde o processo de “socialização primária” (Berger e Luckman, 2001). Em geral, somente a partir da socialização secundária, quando se estabelece interações com agentes mediadores situados para além do universo da família nuclear é que a possibilidade de deslocamento para uma nova posição social passa a ser concebida como possível.

No entanto, os pais, ou aqueles que os substituem socialmente, são incentivadores, na maior parte dos percursos analisados, da escolarização como projeto prioritário para os filhos. Cultivam claramente uma ética da escolarização, segundo a qual se deve dispensar aos estudos o máximo de atenção, tornando-o possível, ainda que sob condições pouco favoráveis. Compartilham a concepção de que a educação formal constitui-se no maior bem que os pais podem proporcionar aos filhos. Portanto, os gastos com os estudos devem se sobrepor aos demais bens de consumo.

Corroborando a crítica de Lahire (2004), quando argumenta que a omissão parental é um mito, no presente estudo também foi observado que o pai não permanece alheio. A escolarização, em geral, é um projeto que envolve toda a família. Todavia, em alguns casos, é assumido especialmente pela mãe.

Recorrentemente, quando os pais não dispõem de condições para um acompanhamento mais efetivo do filho nas tarefas escolares, outorga grande importância à autoridade do professor, inculcando nos filhos uma moral do bom comportamento, da conformidade às regras, do esforço pessoal e a capacidade de se submeter à “autoridade escolar”.

Nesses casos tanto o incentivo do pai quanto o da mãe são também orientados por um desejo de que os filhos possam realizar um projeto que, eles próprios, embora desejassem, não conseguiram realizar, diante das condições vivenciadas. A escolarização dos filhos constitui-se, assim, numa espécie de tentar outra vez, retomar, em outras condições, um desejo frustrado.

O processo de mudança para a posição de estudantes universitários pressupõe a interação com diferenciados mediadores, posicionados, na maior parte das vezes, em quadros institucionais que ultrapassam os limites das redes de relações da família nuclear. Tal interlocução se dá tanto na elaboração do projeto quanto em sua execução. Conforme tipologia proposta por Neves (2008), os agentes de mediação podem ser personalizados, mas também do tipo formal-legal.

Uma vez constituído nas relações estabelecidas com os referenciados mediadores, a consolidação do projeto de ingresso no curso superior esbarra, num primeiro momento, em duas principais condições: a não aprovação nos exames vestibulares, impossibilitando o ingresso em uma universidade pública, e a ausência de condições materiais para pagar a mensalidade em uma IES privada. Diante dessas impossibilidades, a bolsa do Prouni é comemorada pelos estudantes como o recurso que faltava para o ingresso no ensino superior.

O processo de mobilidade é construído entre muitos dilemas e constrangimentos. A inserção num novo universo de significados traz à tona sentimentos e sentidos diversos, reveladores, muitas vezes, do dilema inerente à posição constituída de universitário-bolsista. Mesmo que o “outro” não seja objetivamente definido, é evidente o desafio de conviver com a alteridade, com a clara sensação de transitar entre dois mundos, em universos simbólicos diferentes.

Apesar de, na maior parte das vezes, os estudantes tenderem, por efeitos de posição, secundarizar as dificuldades no estabelecimento de relações com o abstratamente chamado “outro”, parte deles revelou sentimentos de autoexclusão e de discriminação, evidenciando a dificuldade de convívio com as diferenças, neste caso, também expressa na desigualdade social. Os casos dizem respeito, especialmente, a estudantes inscritos naqueles cursos em que há maior desigualdade econômica entre os membros do corpo discente.

Todavia, a existência de percepções e atitudes discriminatórias confirma práticas mais isoladas, não se constituindo em estratégia de um grupo coeso, caracterizado por um sentimento de pertencimento e formulador de estratégias de controle social e manutenção de poder, como, por exemplo, no caso analisado por Dauster (2004).

Diante do inicial sentimento de discriminação e autoexclusão, os estudantes bolsistas, aos poucos, vão construindo percepções orientadoras de estratégias de diferenciação. Imbuídos da crença de prevalecer no quadro institucional um sistema meritocrático, pautado no alcance de resultados acadêmicos satisfatórios, esforçam-se para torná-los evidentes, conquistando a almejada posição de reconhecimento e aceitação por parte do outro.

Se a inserção num outro universo, o da faculdade, apresenta-se como um desafio, também o é continuar pertencendo ao universo social de origem. Ao mesmo tempo em que se autopercebem e são percebidos, por familiares e amigos, como indivíduos detentores de qualidades especiais, acabam, muitas

vezes, assumindo posição que desqualifica o universo social de origem como *um mundo pequeno, do qual não parece mais interessante participar*.

Por essa via, a posição de viver no limiar entre dois universos sociais distintos pode representar, ao mesmo tempo, satisfação pelos desafios superados, como também certo sentimento de solidão decorrente de uma ruptura com o universo familiar ou dos amigos. O sentido do pertencimento passa a constituir-se por muitas tensões e constrangimentos. Nesses termos, o processo de mobilidade assume significados expressivos dos prazeres da conquista, mas também tradutores de dores e sofrimentos.

Se a condição de estudante bolsista imprime desafios às interrelações na nova posição, também traz à tona dificuldades de outra ordem. Torna-se muito evidente que a bolsa, por si só, não garante as necessidades intrínsecas à permanência e conclusão do curso superior, pois, além de ser preciso satisfazer aos critérios de competência exigidos para a sua manutenção, é também necessário dispor de tempo e de outro tipo de recurso para financiar os demais gastos com a faculdade. Parte dos bolsistas trabalha em horários pouco compatíveis e condições desfavoráveis, sendo, em alguns casos, os principais provedores da família.

Na maioria dos casos, especialmente por parte daqueles já inseridos no mercado de trabalho, busca-se construir condições para conciliar trabalho e estudo. Entre os que não trabalham, a busca é por viabilizar possibilidades que o permitam possuir algum tipo de ganho financeiro necessário às demais despesas, desde passagens de ônibus até cópias dos textos para estudo.

Diante de tais condições e, dotados da autopercepção de que estão construindo trajetória ascendente, referenciados por atributos pessoais e excepcionais, cultivam a crença de que superar as dificuldades e permanecer estudando depende da capacidade individual de se colocar em sacrifício. Com base no que discutem Mauss e Hubert (2005), ao demonstrarem a importância da dimensão não propriamente religiosa de tal ato, pode-se afirmar que o

processo de mobilidade é orientado pelos valores associados à ética do sacrifício.

Só parece ser possível o deslocamento de posição social a partir da valorização de um sistema que exige não só dedicação, mas a abstinência relativa a determinadas práticas concebidas como propiciadoras de prazer e bem-estar.

No caso em questão, a conciliação proposta por Maus e Hubert entre o caráter obrigatório e utilitário do sacrifício parece clara. É necessário e obrigatório abnegar-se e privar-se para ser recompensado, pois, da mesma forma que é dando que se recebe, é também se sacrificando que se é recompensado. Postula-se a crença numa obrigatória recompensa diante do ato de dar-se em sacrifício, nos termos da moral da dádiva pautada nas obrigações de dar-receber e retribuir. Se me dou em sacrifício, receberei obrigatoriamente uma recompensa. Fazer um curso superior, deslocando-se para uma posição social de maior prestígio, constitui-se, para estes estudantes, a grande recompensa. A moral da dádiva também claramente se explicita no compromisso assumido em relação à bolsa. Para o estudante, se recebeu a bolsa, tem-se a obrigação de retribuir com esforço pessoal.

Os valores que orientam a ética do sacrifício se fazem presentes, em muitos casos, dentro de um quadro de alternativas referenciadoras de uma situação que pode resultar em perdas e riscos. Conciliar trabalho e estudo, por exemplo, pode representar, para muitos, o risco de perder a bolsa, uma vez que é preciso garantir percentuais mínimos de frequência e nota satisfatória à sua manutenção. Por outro lado, sair do emprego representa impor-se o sacrifício de abster-se de determinados consumos, e até mesmo ter que se utilizar de outras estratégias para as despesas relativas à continuidade do curso, como transporte, livros, cópias, lanches. Alguns estudantes assumiram o risco de “negociar” uma demissão, para, então, poder contar com os recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do seguro-desemprego.

Por essa via, não somente o ingresso, mas também a permanência na faculdade, não são concebidos como processos que devam resultar da

mobilização coletiva mais ampla, como uma bandeira política a ser empenhada. Constrói-se a crença na possibilidade da permanência e da conclusão do curso superior como uma vitória pessoal, com a certeza de que os compromissos pautados nas relações de dar, receber e retribuir, tradutores da moral da dádiva (MAUSS, 1974) estão sendo cumpridos.

Percebendo-se em ascensão social e cultivando o princípio segundo o qual o percurso da vida deve se referenciar pela permanente necessidade de *crescer*, ou seja, pela expansão de si, pela autorização própria a se expressarem em público e pela minimização dos constrangimentos em diversos planos (a certos recursos materiais de serviços, por exemplo), os estudantes concebem o curso superior como a grande possibilidade de mudança no plano individual. Desse deslocamento social, alguns se atribuem uma posição de liderança no sentido de propiciar aos familiares e vizinhos as mesmas oportunidades conquistadas ou facilitadas por outrem. Essa atribuição nem sempre corresponde ao desejo social dos demais, razão pela qual, como já me referi muitos deles passam a se sentir estranhos no seu ambiente. Enfim, *crescer (toul court)* ou *crescer na vida* sinalizam uma abertura para o mundo, destacando a abertura em si, sem, necessariamente, um ponto de chegada pré-definido. Mais precisamente, expressa a virtude que cria o passaporte necessário à conquista de uma posição de maior prestígio social adquirindo, no sentido mais restrito, o significado de uma vitória pessoal. E, por isso mesmo, a distinção social que só é distinta (reconhecida) se apontar para as possibilidades e os quereres dos outros, isto é: *crescer* é necessário e possível.

Imbuídos dessa crença e, num processo de reprodução agonística do *crescimento*, os entrevistados manifestam um forte desejo de realizar um curso de pós-graduação. Na maioria, eles se referem a um curso de especialização *Lato Sensu*, mas também manifestam o desejo de cursar o mestrado e doutorado. Realizar o curso de pós-graduação e adquirir o grau de pós-graduado se constitui numa importante forma de consolidar o passaporte adquirido com o curso superior.

Se tal projeto é percebido como possível, através, principalmente, dos esforços e méritos pessoais, a perspectiva de inserir-se no mercado de trabalho em condição melhor qualificada é concebida com base, principalmente, nas relações estabelecidas com novas redes de apoio e mediação. Com esse objetivo, os estudantes buscam se valer de relações com mediadores que poderão facilitar-lhes a inserção num mercado de trabalho mais qualificado. Em muitos casos são os próprios professores os principais agentes dessa mediação. De certa maneira, espera-se desses professores, especialmente dos que também exercem atividades não docentes, reconhecimento pelo esforço pessoal empreendido durante o curso.

Nesses termos, obter o diploma de ensino superior, realizar uma pós-graduação e inserir-se no mercado de trabalho de forma melhor qualificada e socialmente valorizada colocam-se como formas objetivas do desejo de *crescer*, princípio orientador da vida. Embora pouco objetivado, esse desejo adquire o significado de mudança da posição de subordinação e alcance de maior prestígio e *status* social. Conforme definiu Bourdieu (1998), “os grupos de *status* impõem aos que neles desejam participar, além de modelos de comportamentos, modelos da modalidade dos comportamentos, ou seja, regras convencionais que definem a maneira justa de executar os modelos” (1998, p.16). Esses grupos, portanto, se distinguem não pela maneira de ter bens, mas de usar esses bens.

Como já destaquei, numa sociedade como a brasileira, reafirmo, tão operada por princípios de hierarquização e exclusão, o título universitário, bem como os seus mencionados desdobramentos, representam a grande possibilidade de também fazer parte de um grupo de *status*, onde seja possível ter voz e vez, igualando-se àqueles que se posicionam nos patamares mais elevados dessa hierarquia. Nos termos discutidos por DaMatta (1998), reunir tais condições passa a representar a possibilidade de também proferir o “você sabe com quem está falando?”.

9 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, Sergio Campos de. **O avanço da privatização na educação brasileira: O Prouni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado**. Niterói. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Do “mundinho” fechado ao universo quase infinito: negociando a saída de casa**. Caderno CRH, v.17, n.42. set./dez. Salvador, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estatísticas do ensino superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 Mar. 2007.

_____. **A trajetória dos cursos de graduação na saúde – 1991-2004**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/>> Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. Prouni - Programa Universidade Para Todos. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 Mar. 2005

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Justiça. **Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Brasília: 1996. ← GTI População Negra. p. 10

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BERTAUX, Daniel. **Les récits de vie: perspectives ethnosociologiques**, Paris: Nathan, 1997.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ & PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

CALLIMAN, Orlando. **Espírito Santo que cresce**. Disponível em <http://gazetaonline.globo.com/futuranet/>. Acesso em: 10 out. 2005.

_____, **Desenvolvimento do Espírito Santo**. In: Anuário do Espírito Santo. 2005. Jornal A Gazeta: Vitória, 2005. p. 28 a 30.

CARVALHO, Cristina Helena. O Prounil no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. In: **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, p. 979 -1000, Campinas, 2006.

CLARK, B. **The higher education system**. Los Angeles: University of California Press, 1983.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004..

COTAS raciais polêmicas. **Jornal Opinião e Notícia**. 2 jun. 2008. Disponível em <<http://opiniaoenoticia.com.br/vida/educacao/cotas-raciais-polemicas/>> Acesso em: 30 mar. 2009

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema Brasileiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

DAUSTER, Tania. “**Uma revolução silenciosa**”: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. CES, set. 2004. Disponível em <www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf >. Acesso em: 30 de março de 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf> >. Acesso em: 30 mar.2010.

ELIAS, Nibert. **O processo Civilizador**, 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____ & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et Histoires de Vie**: le méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude (org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio Prefácio. In: AUED, Bernardete Wrublevski (org.). **Educação para o (des) emprego**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUEDES, Simoni L. **Jogo de corpo**. Niterói, EDUFF, 1997.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos. Editorial Presença, 1973.

HONORATO, Gabriela de Souza. **Estratégias coletivas em torno da formação universitária**: Status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos. Dissertação (mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro-Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro, IBGE, 2006.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Espírito Santo em Mapas**. 2 ed. Vitória: 2009. 84 p.

_____. **Índice de desenvolvimento social dos municípios do Espírito Santo** – relatório 2004. Vitória, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi; MERLLIÉ, Dominique e PINTO, Louis. **Iniciação à prática sociológica**, Petrópolis: Vozes, 1988.

MAGGIE, Yvone. **Os novos bacharéis**. Revista Novos Estudos Cebrap, n. 52. Rio de Janeiro, 2001.

_____ & FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques - Revista Eletrônica**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2002.

MAIO, Chor Marcos; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, “os olhos da sociedade” e os usos da antropologia: O caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre v. 11, n. 23. Jan./jun. 2005.

MARINHO, Luiz. Prouni é passo para democratizar o ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 fev. 2005. Opinião, p. 3.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, 2000, v.14, nº. 1.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: formas e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. Volume 2. São Paulo: EDUSP, 1974.

_____; HUBERT, H. **Sobre o sacrifício**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sonia Souza. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 28, Maio/ago/2006.

MOVIMENTO dos Sem Universidade. MSU participa hoje de reunião da CONAP (Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI) em Brasília . 09 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.msu.org.br/>. > Acesso em> 10 ago. 2008.

NEVES, Delma Pessanha (org). Mediação social e mediadores políticos. In: _____ . **Desenvolvimento social e mediadores políticos**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2008. p.21 -44

_____. **A perversão do trabalho infantil** – lógicas sociais e alternativas de prevenção. Niterói: Intertexto. 1999.

PAIVA, Jair Miranda. **Agenciamento nômades, pensamentos, experiências:** fragmentos de um projeto de implantação de filosofia e ciências sociais em uma escola de Cariacica, ES. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

ORRICO, José Luiz. **O mercado imobiliário no Espírito Santo**. Disponível em <<http://gazetaonline.globo.com/futuranet/>>. Acesso em: 10 out. 2005.

PORTES, Écio Antônio. O Trabalho Escolar das Famílias Populares. In: Nogueira, Maria Alice; Romanelli, Geraldo; Zago, Nadir (Orgs.). **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 (doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO Nadir (Org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA e SILVA, Jaílson. “**Por que uns e não outros?**” caminhada de estudantes da maré para a universidade. Tese (doutorado em educação). Faculdade de educação, Puc-Rj, Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, S. R. O pré-vestibular para negros como instrumento de política compensatória – o caso do Rio de Janeiro. In: Oliveira, Iolanda de (org.). **Relações Raciais e Educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TERRAIL, Jean-Pierre. **Destins ouvriers: la fin d'une classe?** Paris: PUF, 1990.

VAIDERGORN José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. In: **Caderno Cedes**. Ano XXI, nº 55. Campinas, 2001.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

VELHO, Otávio. **Rei nu**. Folha de São Paulo. São Paulo, 15 set. 2006, Caderno Principal, Educação. p.3.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

YAHOO respostas. Você é contra ou a favor das cotas raciais nas universidades Brasileiras? Disponível em <<http://br.answers.yahoo.com/question/index>> Acesso em: 25 ago. 2009.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, Julho, 2000.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

