

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

JARDEL PELISSARI MACHADO

ENTRE FRÁGEIS E DURÕES
Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação
dos estudantes da Universidade Federal do Paraná

Curitiba
2011

JARDEL PELISSARI MACHADO

ENTRE FRÁGEIS E DURÕES

Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos
estudantes da Universidade Federal do Paraná

Dissertação apresentada no Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Paraná como parte
dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Práticas educativas e
produção de subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam A. Graciano
de Souza Pan.

Curitiba
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Machado, Jardel Pelissari

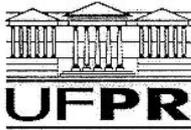
Entre frágeis e durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná / Jardel Pelissari Machado. – Curitiba, 2011.

179 f.

Orientadora: Profª. Drª. Miriam A. Graciano de Souza Pan
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Subjetividade. 2. Identidade. 3. Ensino superior e Estado. 4. Estudantes universitários – Assistência econômica. 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD 378.34



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Às 14:00 horas do dia vinte e oito do mês de setembro do ano de dois mil e onze, na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, o mestrando **JARDEL PELISSARI MACHADO**, tendo como Título da Dissertação "Entre frágeis e durões: Identidade e subjetivação no Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção da Universidade Federal do Paraná". Constituiu a Banca Examinadora a Professora Doutora Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, orientadora, Professora Doutora Solange Jobim e Souza e o Professor Doutor Gilberto de Castro, como titulares e Professora Doutora Norma da Luz Ferrarini como co-orientadora. Após a exposição do mestrando, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam o aluno:

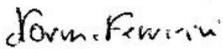
- Aprovado sem restrições.
 Aprovado, mas na condição de tomar as seguintes providências:

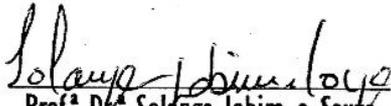
A banca sugere a revisão do título do trabalho.

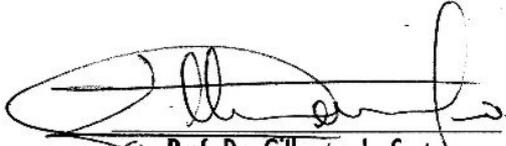
- Reprovado

Eu Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, orientadora, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.


Prof.^a Dr.^a Miriam A. Graciano de Souza Pan
Universidade Federal do Paraná
Professora Orientadora


Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini
Universidade Federal do Paraná
Professora Co-Orientadora


Prof.^a Dr.^a Solange Jobim e Souza
Pontifícia Universidade Católica -RJ
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Professora Titular


Prof. Dr. Gilberto de Castro
Universidade Federal do Paraná
Professor Titular

A meus pais,
pelos ensinamentos todos.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Miriam Pan, pela presença, contra-palavras, diálogos e dedicação; pelos inestimáveis ensinamentos acadêmicos, profissionais e de vida.

À professora Dr.^a Norma da Luz Ferrarini, pelo apoio, disposição e contribuição para com meu trabalho.

Ao corpo docente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná, pela possibilidade e manutenção da alteridade e da diferença.

À minha namorada, Bruna, por cada um dos segundos, por seu carinho, compreensão e apoio constante ao meu trabalho.

A meus irmãos, pelas trocas e apoio constantes.

A meus pais, pelas mãos firmes a me auxiliarem em minha caminhada.

Aos professores doutores Solange Jobim e Souza e Gilberto de Castro pelas contra-palavras que ecoaram na elaboração deste trabalho.

A meus amigos, colegas de mestrado e de graduação, pelos diálogos todos, pela alteridade possível e pela manutenção da instabilidade da palavra.

Aos estudantes, bolsistas permanência, que participaram do estudo que deu origem este trabalho, pela disposição e empenho em contribuírem com meu trabalho.

Às professoras doutoras Rita de Cassia Lopes e Miriam Elizabeth Mendes Angelucci e a todas que compõem a Unidade de Apoio Psicossocial da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, pela forma como receberam a mim e a minha proposta de estudo, pelo apoio e incentivo.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

Novamente, a todos os citados acima, que, nas tramas dialógicas, também compõem e tecem este trabalho.

Com as palavras todo cuidado é pouco, mudam de opinião como as pessoas. [...] Porque as palavras, se não o sabe, movem-se muito, mudam de um dia para o outro, são instáveis como sombras, sombras elas mesmas, que tanto estão como deixaram de estar, bolas de sabão, conchas de que mal se sente a respiração, troncos cortados.

José Saramago – As intermitências da morte

RESUMO

Machado, Jardel Pelissari. (2011). *Entre frágeis e durões: Identidade Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Este trabalho investiga os efeitos de sentido envolvidos nos processos que produzem identidades e modos de subjetivação possíveis a estudantes universitários de baixa renda participantes de programas que têm como finalidade ampliar suas condições de permanência na universidade. Esses programas são implementados pelas universidades federais brasileiras como ações da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implantada a partir de dezembro de 2007, que visa proporcionar maiores condições de permanência a esses jovens. Este trabalho se debruça sobre uma das ações que implanta a PNAES – o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM), em atividade na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que disponibiliza bolsas a estudantes com fragilidade econômica. As políticas públicas, enunciados que respondem a e que constituem contextos, sustentando e sustentados por posicionamentos em complexos semântico-axiológicos, ao mesmo tempo em que proporcionam melhores condições para esses estudantes, ao regulamentarem diversos âmbitos das suas vidas, produzem também tensões na formas de representarem suas identidades e nos modos de subjetivação do jovem universitário brasileiro, desestabilizando formas historicamente construídas de representá-lo (e a partir da qual representam a si), presentes no imaginário social. Assim, optamos por tratar dessa temática, principalmente, a partir da fala dos próprios estudantes e não somente por documentos oficiais. Para tal, realizamos entrevistas individuais, com dez estudantes, e grupos focais, com outros seis (em dois grupos), com base na perspectiva dialógica. Os participantes eram estudantes de diferentes cursos de graduação da universidade, com idades entre 19 e 32 anos, bolsistas há mais de um ano. As entrevistas e grupos focais foram realizados em salas previamente preparadas, gravados em áudio e transcritos. A partir das transcrições buscamos identificar relações dialógicas traçadas entre as vozes sociais que falam ou que são silenciadas (n)os textos legais e (n)as falas dos estudantes, de modo a evidenciar os lugares enunciativos que estes ocupam ao enunciarem. Para os estudantes participantes da pesquisa, a bolsa que recebem ora é significada como direito dos alunos que não têm condições de se manterem na universidade, ora como benefício que, ou os deixa em situação de desigualdade para com os demais, ou exige a comprovação de mérito em forma de atividades a serem desempenhadas. Os sentidos em tensão em torno de conceitos como direito, benefícios, mérito, produtividade, igualdade/desigualdade, trabalho e educação, lançados ao debate, refletem diferentes processos de constituição de identidade e de modos de subjetivação que ora são assumidos pelos estudantes, ora recusados por eles. Essas mesmas tensões, ao mesmo tempo em que (re)produzem processos de subjetivação e de constituição de identidade, são (re)significados e (trans)formados pelos estudantes em seus cotidianos.

Palavras-chave: modos de subjetivação; identidade; assistência estudantil; estudante universitário; políticas públicas; ensino superior; dialogismo.

ABSTRACT

Machado, Jardel Pelissari. (2011). *Between fragile and hard one's: Effects of student maintenance policy in the modes of subjectivity of the students at the Universidade Federal do Paraná (Federal University of Parana)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

This work investigates the effects of meaning involved in the processes that produce identities and modes of subjectivation possible for low-income students participating in programs which aim to expand their conditions for remain at the university. These programs are implemented by the brazilian federal universities as actions of the Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – National Policy for Student Assistance), started in December 2007, intended to provide better conditions to last for these youth. This paper focuses on one of the actions that deploys the PNAES – Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM – Economic Benefits Program for Maintenance), active at the Universidade Federal do Paraná (UFPR), which provides scholarships to students with economic weakness. Public policies, enunciations that respond to and forming contexts, and sustained by positioning on complex semantic-axiological, while providing better conditions for these students, that regulate various spheres of their lives, also produce tensions in the ways of representing their identities and modes of subjectivation of the young brazilian university students, historically constructed destabilizing ways of representing it (and from which to represent themselves) present in the social imaginary. We therefore chose to address this issue mainly from the speech of the students themselves and not only by official documents. Thereunto, we made individual interviews, with ten students, and focal groups, with six others (in two groups), based on dialogical perspective. The participants were students from different undergraduate courses at the university, aged between 19 and 32 years old, scholars for over a year. The interviews and the focal groups were conducted in previously prepared rooms, audio-recorded and transcribed. We seek to identify in the transcriptions the dialogical relations drawn between the social voices that speak or are silenced at texts and at the speeches of students so as to highlight the positioning that they occupy to enunciate. For students participating in the survey, the scholarship sometimes means a right of the students who cannot afford to remain at the university, sometimes a benefit, who leaves them in a situation of inequality with the others, or who requires proof of merit in the form of activities to be performed. The senses in tension around concepts such as law, benefits, merit, productivity, equality/inequality, work and education, throw to the debate, reflect different processes of identity formation and modes of subjectivation that are sometimes assumed by students, and sometimes refused by them. These same tensions at the same time (re)produce subjectivation processes and the identity formation are (re)meaning and (trans)formed by students in their daily lives.

Keywords: modes of subjectivation; identity; student assistance; university student; public policy; higher education; dialogism.

RÉSUMÉ

Machado, Jardel Pelissari. (2011). *Entre les fragiles et les durs: Effets de la politique d'aide étudiantin dans les modes de subjectivation des étudiants à l'Universidade Federal do Paraná (Université Fédérale du Paraná)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Ce travail étudie les effets de sens impliqués dans les processus qui produisent des identités et des modes de subjectivation possibles pour les étudiants à faible revenu qui participent aux programmes qui visent à élargir les conditions de leur séjour à l'université. Ces programmes sont mis en œuvre par les universités brésiliennes fédérales comme des actions de la Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – Politique Nationale d'aide financière aux étudiants), introduite à partir de Décembre 2007, visant fournir de meilleures conditions de séjour pour ces jeunes. Ce travail se concentre sur une des actions qui déploie le PNAES – Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM – Programme des avantages économiques pour l'entretien), actif à l'Université fédérale du Parana (UFPR), qui fournit des bourses à des étudiants à faiblesse économique. Les politiques publiques, des énonciations qui répondent aux contextes et les composent, sont soutenues et se soutiennent sur des positions dans les complexes sémantiques-axiologiques, en même temps qui offrent de meilleures conditions pour ces étudiants, réglementant des différentes sphères de leurs vies, produisent aussi des tensions dans les façons de représenter des identités et des modes de subjectivation de la jeunesse universitaire brésilienne, déstabilisent des façons historiquement construites de les représenter (et à partir de laquelle ils se représentent) présents dans l'imaginaire social. Nous choisissons d'aborder cette question essentiellement par les discours des étudiants eux-mêmes et non pas seulement par des documents officiels. Pour cela faire, nous réalisons des interviews individuelles avec dix élèves, et des groupes focaux, avec six autres (en deux groupes), basés sur la perspective dialogique. Les participants ont été des étudiants de différents cours de premier cycle à l'université, âgés entre 19 et 32 ans, boursiers depuis plus d'un an. Les entrevues et groupes focaux ont été réalisés dans des salles préalablement préparées, enregistrés et transcrits. Nous avons cherché à identifier dans les transcriptions les relations dialogiques établies entre les voix sociales qui parlent ou qui sont tués dans les textes et dans les discours des étudiants, de manière à souligner celles qui sont les lieux qu'ils occupent dans l'acte d'énoncer. Pour les étudiants participants, les bourses parfois sont un droit des étudiants qui n'ont pas des conditions de continuer à l'université, parfois comme un avantage, qui les laisse dans une situation d'inégalité par rapport aux autres, ou exige la preuve de mérite dans la forme d'activités à réaliser. Les significations en tension autour de concepts tels que la loi, les avantages, le mérite, la productivité, l'égalité / inégalité, du travail et de l'éducation, qui ont été lancées en discussion, se reflètent en différents processus de formation d'identité et des modes de subjectivation qui quelquefois sont supposés par des étudiants, parfois refusés. Ces mêmes tensions, dans le même temps qu'elles (re)produisent des processus subjectifs et de formation de l'identité, sont (re)formulées et (trans)formées par les étudiants dans leur vie quotidienne.

Mots-clés: modes de subjectivation ; identité ; aide aux étudiants ; étudiant universitaire ; politiques publiques ; enseignement supérieur ; dialogisme.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do Questionário de Identificação.....	76
--	----

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEAPE	Centro de Estudos e Assessoria em Psicologia e Educação
COUN	Conselho Universitário (UFPR)
COPLAD	Conselho de Planejamento e Administração (UFPR)
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NUPET	Núcleo de Psicologia, Educação e Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Políticas Públicas
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROBEM	Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção
PROGRAD	Pró-Reitora de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMI	Renda Mínima de Inserção (programa francês)
RU	Restaurante Universitário
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SOC-UFPR	Secretaria de Órgãos Colegiados (UFPR)
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	20
1. MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E IDENTIDADE EM MEIO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR	25
1.1. SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE	25
1.1.1. <i>Subjetividade – um conceito caro à Psicologia</i>	25
1.1.2. <i>Dialogismo, linguagem e subjetividade</i>	29
1.1.3. <i>Identidade e diferença</i>	35
1.1.4. <i>Juventude – identidade e modos de subjetivação</i>	37
1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS.....	42
1.2.1. <i>Políticas públicas – definições e definidores</i>	42
1.2.2. <i>Desigualdades e direitos sociais</i>	46
1.2.3. <i>Relações de inclusão/exclusão</i>	48
1.2.4. <i>Cidadanias – relações Estado-sociedade</i>	50
1.2.5. <i>Juventude nas Políticas Públicas</i>	56
1.3. UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO – OBJETOS HABITADOS	58
1.3.1. <i>A constituição da universidade – de mãos dadas com o Estado e o Mercado</i>	59
1.3.2. <i>O quadro político-econômico</i>	63
1.3.3. <i>Educação – entre consumo e emancipação</i>	65
1.3.4. <i>Educação superior em meio às reformas estatais</i>	68
1.3.5. <i>Políticas Públicas no ensino superior</i>	70
2. PESQUISAR – TRABALHO ÉTICO E ESTÉTICO	74
2.1. OS BOLSISTAS PERMANÊNCIA E NOSSOS DIÁLOGOS	76
2.2. TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES	81
2.3. TEXTOS E ENUNCIADOS – ANÁLISE COMO INTERLOCUÇÃO	82
2.3.1. <i>A linguagem na pesquisa</i>	83
2.3.2. <i>Pesquisador e o texto de pesquisa</i>	84
2.3.3. <i>Seleção e análise</i>	85
3. DIÁLOGOS	88
3.1. UNIVERSIDADE DEMOCRATIZADA – POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA	88
3.1.1. <i>Inclusão e seus efeitos na educação superior</i>	88
3.1.2. <i>O caso da UFPR – reserva de vagas e combate à evasão</i>	91
3.1.3. <i>Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção – O PNAES na UFPR</i>	94
3.2. BOLSISTA PERMANÊNCIA – IDENTIDADES E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	98
3.2.1. <i>Histórias de vida – Trabalho e Universidade</i>	98
3.2.2. <i>Significações de si</i>	111
3.2.2.1. <i>Bolsista permanência: entre a fragilidade e o mérito</i>	112

3.2.2.2. <i>Atividade formativa – O mérito no programa de permanência</i>	125
4. VOZES, SILÊNCIOS, IDENTIDADES E POSICIONAMENTOS	149
4.1. POLÍTICA PÚBLICA NA UNIVERSIDADE: VOZES E SILÊNCIOS	149
4.2. BOLSISTA PERMANÊNCIA: FRÁGIL?	152
4.3. ATIVIDADE FORMATIVA: INDISPENSABILIDADE E RECUSA	159
4.4. BOLSISTA PERMANÊNCIA – IDENTIDADES E DIFERENÇAS	162
5. CONCLUSÕES	166
5.1. BOLSA PERMANÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR FEDERAL BRASILEIRO	166
5.2. BOLSA PERMANÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA (RE)PRODUTORA DE PROCESSOS QUE PRODUZEM MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E DISCURSOS DE IDENTIDADES.....	167
5.3. DO PESQUISAR.....	170
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	173

APRESENTAÇÃO

Na graduação em psicologia, nos questionávamos sobre as desiguais relações sociais e sobre a atuação da psicologia em seus diversos campos. Uma das questões que, para nós, ironizava a constituição social (seus diferentes e desiguais grupos sociais e econômicos) e também os campos de atuação da psicologia (estereótipos profissionais e formas de atuação com diferentes públicos, ou mesmo enrijecimentos das possibilidades de olhar/ler a realidade), assim como nos impossibilitava de pensar grandes transformações nessas situações, era: porque não fazer psicologia social ou comunitária no Batel ou no Jardim Social¹? Reunir um grupo de moradores de condomínios de luxo e discutir questões sociais ou fazer um grupo focal com moradores do bairro para discutir sobre as mazelas que os afligem e como transformar o lugar onde vivem? Ou, ainda, porque não constituir uma comunidade com os moradores dos bairros, fazer hortas comunitárias nos terrenos vagos ou formar uma associação de moradores?

Discutir metodologias de trabalho em grupo no campo da psicologia ou as impossibilidades metodológicas frente a diferentes públicos (ou suas inaplicabilidades) não são os objetivos deste trabalho. Porém, esse questionamento a respeito de um referencial teórico-metodológico, não exclusivo da psicologia, mas tradicionalmente utilizada com grupos (de alguma forma) marginalizados, e sua aplicabilidade para/com grupos de pessoas de alto poder aquisitivo nos faz refletir também sobre algumas constituições no agir e no pensar – por vezes empedradas, enrijecidas.

Ao iniciarmos nossos estudos sobre os novos alunos que há poucos anos passaram a fazer parte da universidade pública brasileira, estudantes que antes estavam excluídos pelos mais diversos mecanismos sociais – alguns dos quais nem mesmo se davam ao luxo de sonharem com a possibilidade de entrarem em uma universidade, como apontam Miriam Pan e Norma da Luz Ferrarini (2009), ou como se pode ler nas narrativas dos próprios estudantes, em Silvério, et al. (2006) – algumas questões fizeram-se presentes sobre o fazer da pesquisa a partir da qual originou este trabalho: porque estudantes de baixa renda, negros, portadores de

¹ Batel e Jardim Social são os bairros de Curitiba que possuem os maiores indicadores sociais e econômicos da cidade.

deficiência, oriundos de escola pública, são objeto/sujeitos de estudos no âmbito da universidade? Porque não são feitos estudos sobre/com alunos de classes econômicas média-alta ou alta, tradicional e historicamente os que tiveram acesso ao espaço da universidade? Porque não estudar as histórias de vida dos estudantes de famílias de alta renda, os motivos que os levaram a seguir seus estudos, sua trajetória acadêmica, as transformações que a universidade trouxe ou proporcionou à suas vidas? Porque não analisar as narrativas de alunos de classes econômicas mais abastadas?

O estranhamento (ou a ironia) em se pensar estudo(s) sobre a vida de estudantes de alta renda na universidade (a não ser para saber como é seu relacionamento com os alunos pobres, negros, deficientes, etc.), denuncia consigo a constituição de uma sociedade em que somente alguns têm (ou tiveram) acesso a determinados espaços. Pensar o porquê não são realizados estudos sobre/com alunos de classes econômicas altas nos leva a repensar os destaques que recebem os alunos historicamente excluídos da educação superior, não de forma a reavaliar se devemos ou não dar a atual importância a esse fato, mas sim no sentido de problematizar “o estado das coisas” (Rua, 1998), a nos questionarmos porque a trajetória acadêmica de estudantes provenientes de faixas econômicas ditas populares, até o ensino superior, *ainda* se constitui uma novidade na sociedade contemporânea.

Mais do que um fenômeno a analisar, esse novo contingente de pessoas historicamente excluída do ambiente da universidade, justamente pelo estranhamento que provoca esse *fazer parte*, nos leva a uma reflexão ética sobre a constituição de valores e das instituições na sociedade contemporânea. Tratar desse fenômeno, que *ainda* nos causa estranhamento, é, nesse sentido, não apenas tratar de questões sociais e de direitos, da busca pela igualdade (talvez constatada apenas nos textos legais nacionais e internacionais ou em alguns ideais sociais) e/ou pelo reconhecimento, mas também tratar de esperanças e expectativas sociais em um mundo no qual a vida possa ocorrer em melhores condições e das lógicas que incluem/excluem pessoas, que estruturam formas melhores ou piores de viver, de pensar e de agir e que impactam sobre perspectivas de futuro (ou ausência delas).

Neste trabalho não trataremos de políticas de acesso diferenciado, as quais proporcionaram a composição desse quadro discente, diferente dos historicamente

tradicionais das universidades públicas brasileiras. Trataremos de políticas que tem como objetivo algo posterior ao acesso – a criação de condições para a manutenção do estudante na universidade. Assim, nos debruçamos sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), mais especificamente sobre uma das formas de sua implantação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a bolsa permanência que compõe o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM). Nesse contexto, nos focamos nos estudantes que participam desse programa, ou seja, os estudantes de baixa renda que passaram a fazer parte dessa universidade. Assim, tivemos como desafio (re)pensar e analisar impactos desse programa e das vozes sociais (discursos), que estão em constante diálogo, nos modos de representar o jovem de baixa renda, que precisa de auxílio financeiro para sua manutenção na universidade.

Para isso, optamos por tratar dessa temática (também) a partir desses sujeitos falantes, suscitando outras formas de (re)significar a realidade cotidiana, (cons/des)truindo sentidos, e não (apenas) por documentos oficiais, leis e regimentos.

Este trabalho, portanto, se inclui no rol de trabalhos que tem como foco um grupo de pessoas que *ainda* têm motivado pesquisas, denunciando a existência de desigualdades sociais (talvez estruturais), produzidas nas relações de poder entre vozes sociais, com as quais, de uma forma ou de outra, com maior ou menor impacto, este trabalho pretende produzir uma interlocução, possibilitando sentidos outros, o diálogo.

Assim, este trabalho é composto de seis capítulos. O primeiro, intitulado “Modos de subjetivação e identidade em meio às Políticas Públicas no Ensino Superior” trata, como o título já indica, dos modos como compreendemos subjetivação e identidade, passando pela filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, das políticas públicas brasileiras, as concepções de cidadania e de juventude que sustentam e são sustentadas por elas. Nesse capítulo também tratamos do ensino superior, de sua formação no Brasil e sua estreita ligação com a economia, assim como das políticas que passam a redesenhar essa instituição e o quadro de educação superior no Brasil.

No capítulo seguinte, “Pesquisar – trabalho ético e estético”, tratamos dos métodos utilizados na pesquisa que originou este trabalho. Como adiantamos, procedemos de modo a não buscar (apenas) analisar os modos de representação

do jovem estudante de baixa renda na universidade inserido no PROBEM por meio de textos legais, mas (também) pela fala dos próprios estudantes participantes e que vivenciam o programa cotidianamente.

Em “Diálogos” iniciamos a apresentação dos resultados e nossas análises. Iniciamos por apresentar um panorama da PNAES, desde seu fomento, criação, seus impactos na UFPR e sobre a criação e funcionamento do PROBEM. Em seguida iniciamos com relatos de histórias de vida dos estudantes, passamos para os modos como significam a si mesmos enquanto bolsistas permanência frente a vários aspectos que regulamentam o programa e suas vidas acadêmicas.

Em “Teias dialógicas – tecedores”, discutimos a problemática a qual nos propomos. Discutimos sobre a fragilidade da permanência do estudante de baixa renda na universidade, como os ideais de cidadania e juventude passam a dizer e constituir lugares possíveis de subjetivação desses estudantes. Nesse mesmo capítulo, apresentamos também uma discussão sobre as formas de recusa possíveis a esses estudantes, assim como ao que recusam, as identidades que lhes são possíveis e de que modo respondem a elas.

Por fim, concluímos que: enquanto política pública voltada aos jovens, a bolsa possibilita a manutenção do estudante na universidade assim como produz resultados positivos referentes à educação para a universidade e para o Estado; enquanto política (re)produtora de processos que produzem modos de subjetivação e de constituição de identidades, a bolsa permanência produz impactos nos modos de ser possíveis do bolsista, apresenta o mérito como possibilidade de que o bolsista não seja significado como beneficiado, assim como produz tensões de sentidos que envolvem identidades em diferentes programas de bolsas na universidade; e que pudemos construir conhecimento (também) *com* os estudantes bolsistas permanência, e não (apenas) *sobre* eles.

Na sequência tecemos nossas considerações finais sobre o caráter situado deste estudo, dos limites da “verdade” que aqui se produz e de como ela não deve ser tomada como final, mas sim com seus limites. Trata-se, portanto, de um estudo que busca criar novos elos de interlocução nos diálogos sociais, uma contra-palavra sobre os processos de subjetivação e constituição identitária dos/aos jovens universitários de baixa renda. Busca-se, portanto, com menor ou maior impacto, produzir interlocução e participar dos diálogos que dizem desses estudantes, fomentando (novos) sentidos, estranhamentos – diálogos.

INTRODUÇÃO

A assistência estudantil no Ensino Superior (ES) brasileiro, medida que objetiva criar condições de permanência e manutenção do estudante na universidade, tornou-se temática relevante na agenda do governo nos últimos anos, impulsionada pela assunção de compromissos em nome da democratização da educação, a qual acompanha os discursos sobre a inclusão, democratização e garantia de direitos, marcadamente emergentes no fim da década de 1980. Esses discursos, que se sustentam na garantia de direitos e nos ideais de igualdade entre todos, foram e são apoiados por organismos internacionais, sustentados na crença de que a ausência ou carência de educação, que produz baixo desenvolvimento, sejam os principais motivos causadores da pobreza.

Os discursos sobre a inclusão, que fazem parte de um rol de transformações ocorridas com a solidificação do neoliberalismo como modelo econômico e o aumento nas distâncias econômico-sociais no fim da década de 1980 e início de 1990, culminaram com a elaboração de propostas², que resgatam e se pautam nos princípios de igualdade da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), internacionalmente conhecidas e assumidas como compromissos pelos Estados que compõem a Organização das Nações Unidas (ONU).

Inserindo-se nesse contexto, na educação superior pública brasileira, esses discursos passaram a compor, principalmente a partir de 2002, a constituição das atuais políticas de acesso diferenciado – políticas de reservas de vagas a determinados grupos sub-representados na universidade –, popularmente conhecidas como cotas.

Essas políticas, que viriam a responder ao estigma das universidades públicas por selecionarem apenas estudantes provenientes de famílias de alta renda (Ferrarini, 2005), possibilitaram a composição de um corpo discente diversificado, diferente dos quadros tradicionalmente compostos na universidade. Esse novo

² Essas propostas, que têm como objetivo a igualdade de acesso e permanência à educação formal a todos, independente de características individuais e/ou grupais, são apresentadas sob a forma de declarações, assinadas e assumidas como compromisso pelos Estados que compõem a ONU. Dentre elas estão: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, ou Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), elaborada a partir da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”; e, mais especificamente no caso do ensino superior, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), redigida a partir da “Convenção Mundial sobre Educação Superior: Visão e Ação”.

quadro, por sua vez, trouxe consigo demandas (reais ou supostas) por ações antes inexistentes na educação superior e que, ao serem demandadas e (nem sempre) implantadas passam a redesenhar e a redefinir diversos âmbitos da educação superior pública brasileira.

As discussões que envolve(ra)m a democratização do ensino superior no Brasil, ampliaram também a possibilidade de discussão sobre a assistência estudantil, para além do acesso às instituições. Frente à diversificação do corpo discente e à busca das instituições por melhores resultados, foram fomentadas, criadas e implantadas ações que objetivam criar condições para a manutenção e permanência de estudantes na universidade, de modo a enfrentar barreiras que acarretem abandono da instituição ou desistência de curso. Dentre essas medidas estão: as acadêmicas (centros de apoio pedagógico e/ou didático; programas de auxílio em áreas de estudos ou disciplinares; cursos de informática e línguas estrangeiras); as não acadêmicas (prática de esportes; assistência médica e odontológica; casas estudantis); e as financeiras (bolsas para alimentação, transporte, moradia ou para a permanência no campus).

Compondo essa discussão pela manutenção e combate à evasão, argumentando a favor da elaboração dessas medidas, foi encaminhado à Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), uma proposta do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para a elaboração do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, em 2001. Segundo essa proposta, 40% dos estudantes que ingressavam em universidades anualmente abandonavam o curso devido a fatores internos (reprovação, dificuldades em acompanhar disciplinas, etc.) ou externos (caracterizados, principalmente, por dificuldades de ordem econômico-financeira). Dados semelhantes foram publicados, em 2004, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o relatório, 25% dos potenciais alunos universitários, cerca de 2,1 milhões de estudantes, seriam tão carentes que não teriam condições de entrarem no ensino superior mesmo ele sendo gratuito (Pacheco; Ristoff, 2004, p. 9). Segundo o relatório, esses estudantes precisariam de mais do que bolsas de estudo, trabalho, moradia, alimentação, entre outras, para suas manutenções nos campi universitários.

Com vistas a criar essas condições, é instituído, em 12 de dezembro de

2007, pela Portaria Normativa n.º 39, transformado em Decreto (n.º 7.234) em 19 de julho de 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com vistas ao apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Plano tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, combatendo a evasão e reprovação. Para tal, propõe auxílio à: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Inserida nesse contexto, elegemos como campo empírico deste estudo a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na UFPR, após a aprovação do PNAES (dezembro de 2007), foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), em março de 2008, a qual passou a coordenar os serviços de assuntos estudantis. Assim, o PNAES passa a ser implantado na UFPR pelo Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM) a estudantes com fragilidade econômica, programa que é regulamentado pela Resolução 31/09 do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD), aprovada em 29 de julho de 2009, e que está sob os auspícios da PRAE. Compõem o PROBEM as seguintes bolsas: moradia, permanência e alimentação – concedidas em conjunto ou isoladamente, dependendo de condições socioeconômicas dos estudantes.

Nesse cenário, compondo o PROBEM, está inserido o foco deste estudo: a bolsa permanência. Essa bolsa disponibiliza R\$ 315,00 mensais aos estudantes para custeio da vida acadêmica, valor que está condicionado a um conjunto de pré-requisitos a serem atendidos pelos estudantes que a recebem.

Dentre as condições a serem atendidas pelos estudantes bolsista-permanência da UFPR estão: não possuir diploma de curso ensino superior ou profissionalizante; 75% de aprovação semestral nas disciplinas; não reprovar em uma mesma disciplina por duas etapas curriculares consecutivas; não cancelar uma mesma disciplina por duas etapas curriculares consecutivas; o desempenho de atividades formativas com carga-horária de 12 horas semanais em algum órgão da UFPR.

Essas ações de democratização, tanto do acesso quanto da permanência do estudante à/na universidade, compõem-se como respostas que, na esfera jurídica, podem ser compreendidas como a garantia de direitos afirmados tanto pela Constituição Federal brasileira (1988) como pela DUDH (ONU, 1948), e que, nas

esferas política e econômica, corroboram o sentido da educação como meio que viabiliza a construção de uma sociedade na qual a vida possa se dar em melhores condições – a educação como possibilidade de transformação social.

A experiência acadêmico-escolar, direito e possibilidade de transformação, possibilitada à pessoa até então excluída de participação nesse espaço, não pode ser resumida ao processo instrucional. O ensino de conteúdos e/ou conhecimentos produzidos/descobertos pelo homem – trata-se, sim, de um processo mais amplo e complexo. As práticas formativas acadêmico-escolares implicam processos formadores de identidades e modos de subjetivação, as quais são constituídas nas relações intersubjetivas, entremeada por valores construídos socialmente, sustentando expectativas, definindo modos de ser e agir (Varela, 1994; Marshall, 1994; Pereira; Jobim e Souza, 1998; Geraldi, 2007). Desse modo, as transformações produzidas nas instituições educacionais incidem também sobre a produção de identidades e os modos de subjetivação possíveis às pessoas que as constituem – estudantes, professores e demais funcionários (Mancebo, 2006).

Nesse sentido, democratizar a educação não significa apenas democratizar conhecimentos produzidos pelo homem, mas também processos que produzem efeitos nos modos de subjetivação e nos discursos de identidade. As políticas, enunciados de sujeitos e grupos posicionados estrategicamente nas relações de poder, são constituídas a partir de sentidos socialmente construídos, são produto e produtoras de efeitos de sentidos em diferentes esferas da vida social, impactando na (re)produção ou (trans)formação de valores a partir dos quais e nos quais os sujeitos enunciam, se posicionam.

São, portanto, enunciados que respondem *a* e *que* constituem determinados contextos, sustentando e sustentados por posicionamentos em complexos semântico-axiológicos³ (Faraco, 2003). Esses enunciados, ao regulamentarem a vida social, produzem como efeito de sentido o que é certo ou errado, o que seja ou não justo, o que seja melhor ou pior. As políticas, ao instaurarem novos efeitos de sentido sobre as práticas formadoras nas universidades, ocasionam também tensões na produção de identidade e nos modos

³ Posicionamentos semântico-axiológicos são compreendidos a partir da concepção bakhtiniana de *voz social* – posicionamento realizado ética e esteticamente na linguagem pelo sujeito ao enunciar. Ao dizer, o sujeito o faz a partir de um campo semântico-axiológico, diz de um lugar social, a partir de valores construídos socialmente, de formas de dizer e compreender o mundo frente a outros enunciados, numa relação dialógica.

de subjetivação do jovem universitário brasileiro, desestabilizando formas historicamente construídas de representá-lo (e a partir da qual representam a si), presentes no imaginário social.

Partindo-se, portanto, da compreensão da identidade e da subjetividade como processos dialógicos, que se dão nas relações social e historicamente construídas, nos questionamos: quais os impactos da política (materializada sob a forma da bolsa permanência) nas representações das identidades dos jovens de baixa renda que se inserem na universidade? Quais os modos de subjetivação presentes no cotidiano de relações desses jovens na universidade? Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar os efeitos de sentido envolvidos nos processos que produzem identidades e modos de subjetivação possíveis aos estudantes bolsistas permanência da UFPR.

Para tal, comendo as vozes e silêncios deste trabalho (Amorim, 2002; 2005), optamos por fazê-lo aceitando o desafio de André Werneck Barrouin e Solange Jobim e Souza (2010), a partir do diálogo com os próprios estudantes inseridos nesse programa da UFPR, de modo a não (apenas) falar *sobre* os estudantes bolsistas permanência, mas *com* eles, e, nesse processo, (re)produzir ou (cons/des)truir sentidos sobre suas relações cotidianas.

1. MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E IDENTIDADE EM MEIO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR

Iniciamos a tecitura deste trabalho com a precisão de alguns conceitos, assim como com o aprofundamento, em maior ou menor escala, de discussões e tensões que acompanham cada um deles, os diferentes posicionamentos axiológicos, vozes sociais, que se fazem presentes, ou que são caladas, em cada uma dos diálogos de que participam. Para tal, fez-se necessário evidenciar não apenas modos de compreensão, mas discursos, compreendidos como práticas (M. Spink & Medrado, 1999; Sobral, 2005), que produzem efeitos de sentido para a constituição social, identitária e subjetiva na sociedade contemporânea.

1.1. SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE

Para tratar da produção de identidade e modos de subjetivação possíveis aos jovens em meio às políticas públicas no ensino superior, iniciamos, portanto, com o aprofundamento dos conceitos de maior especificidade na área “psi” – identidade/alteridade e subjetividade.

1.1.1. Subjetividade – um conceito caro à Psicologia

O objeto da Psicologia, assim como sua própria constituição, segundo Luis Cláudio Figueiredo (2000), tem sua história marcada: pela suposta ou anti-cientificidade do sujeito (questionamentos postos pelo racionalismo e pelo empirismo); pelo caráter anterior ou pré-social do indivíduo privado (herança dos pensamentos iluminista e liberal); e pela necessidade da submissão da vida interior a leis regulares e/ou gerais que possibilitem seu controle, a colocando a serviço e domínio técnico da natureza (resultado das ciências naturais).

À Psicologia, para Kleber Prado Filho e Simone Martins (2002), pode ser

atribuída a “descoberta” do sujeito psicológico, seu nascimento nos domínios do discurso ocidental moderno, científico ou mesmo sua emergência como uma figura correlata desse discurso. Tratar de questões referentes ao surgimento da noção de subjetividade na ciência psicológica e dos domínios que delimita é tratar, do mesmo modo, do status de objeto que a subjetividade ocupa no discurso científico, assim como da autoridade que este possui para enunciar verdades a respeito de instâncias psicológicas e intrapsíquicas.

Segundo Luciana Lobo Miranda (2000), a subjetividade e a noção de sujeito têm papéis centrais nas discussões e questionamentos dos paradigmas das ciências humanas. Objetivando produzir verdades sobre a condição humana, surgem diversos perfis: sujeito do conhecimento, sujeito do inconsciente, sujeito psicológico, entre outros. De modo semelhante, *pari passu*, a idéia de subjetividade vem acompanhada da idéia de subjetivismo, sendo colocado como oposto de objetividade científica ou como edificante na constituição estrutural e universal do sujeito (Figueiredo, 2000). Sobre essa oposição, para Miranda (2000), tanto as concepções dos objetivistas quanto as de subjetivistas têm apontado para o mesmo lugar que é legado ao sujeito – uma subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade.

Constituído como objeto, os discursos “psi” passam a legitimar a investigação sobre a subjetividade a partir de sua construção como uma dimensão psicológica interior, isolando-a de um contexto amplo (Figueiredo, 2000; Miranda, 2000). Constituem a imagem de um sujeito portador de uma subjetividade substancial, um núcleo íntimo que seria a sede da ação do sujeito (responsável por sua ação). A partir dessa compreensão, a psicologia não só descreve, mas também explica essa parcela da alma humana.

As ciências psicológicas que se desenvolveram a partir do fim do século XIX e início do XX, ao enunciarem sobre a subjetividade, passam a enunciar verdades, as quais contemporaneamente tem sido objeto de investigação de práticas históricas e sociais nas relações de poder, concebida, portanto, não apenas como conhecimento (isento de posicionamento), mas como práticas de intervenção que produzem efeitos (Prado Filho & S. Martins, 2002).

Para Miranda (2000), urge que o conceito de subjetividade seja pensado atualmente para além da individualidade – a subjetividade como fabricada e modelada no registro do social. Segundo Deise Mancebo (1999), o indivíduo é

apenas um dos modos de subjetivação possíveis na sociedade contemporânea, pois, em cada época, em cada sociedade, são postos em funcionamento modos de subjetivação específicos. A noção de subjetividade, dessa forma, “não pode ser confundida com a de indivíduo. Ela não é um dado e, assim, não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo.” (Mancebo, 1999, p. 36)

De acordo com Prado Filho e S. Martins (2002), os estudos sobre a subjetividade têm passado por uma transformação no que se refere à sua análise, implicando seu deslocamento e tratamento como uma figura histórica, que não tem centro, permanência ou inerência, do mesmo modo que são desconectados sentidos naturalizantes, biológicos, deterministas ou genéticos. Essa transformação acarreta pensá-la “em movimento, como virtualidade, efeito holográfico que existe concretamente ali onde não há nada de palpável.” (Prado Filho & S. Martins, 2002, p. 16). Passa, portanto, não mais a estar vinculada a algo como a natureza humana, mas sim às relações de forças sociais.

Sujeito e subjetividade não estão, portanto, “colados” um ao outro. Não seriam instâncias simétricas, na qual a subjetividade seja sinônimo de interioridade, designando conjuntos de capacidades, sensibilidades, virtudes e emoções de um sujeito dotado de autonomia, autocentrado e consciente. Ao contrário, subjetividade enquanto resultado de relações de forças que remetem a sujeitos diversos, não racionalmente detentores de suas autonomias, plenamente racionais e livres.

Segundo Miranda (2000), é preciso, para compreender os processos envolvidos na produção da subjetividade, sair do campo das ciências “psi”, forjando, portanto, uma concepção transversal, perpassando saberes da sociologia, economia, filosofia, artes, história, antropologia e outros que se façam necessários, sem que isso implique necessariamente circunscrever-se num campo disciplinar, seja ele psicologia, sociologia, filosofia, ou outro. Subjetividade enquanto produção que se dá em meio às relações de forças que atravessam o sujeito, em movimento, no encontro de práticas sociais que delineiam modos de ser e agir, “formas de reconhecimento de si mesmo como sujeito da norma, de um preceito, de uma estética de si.” (Prado Filho & S. Martins, 2002, p. 17). Ou, ainda, como a define Ana Augusta Ravasco Maia e Deise Mancebo (2010), subjetividade como:

constituída através de mediações sociais, [que] não pode ser tomada como universal ou imutável, não sendo possível compreender as formações de subjetividade descolada das formações sociais nas quais estas se constituem, pois cada momento histórico e cada sociedade colocam em

funcionamento algum modo de subjetivação. (Maia & Mancebo, 2010, p. 377)

A esse respeito, Solange Jobim e Souza, Luciana Lobo Miranda e Maria Florentina Camerini (2002) e Miranda (2000), propõem a compreensão da subjetividade, a qual adotamos, que não se encontra somente no indivíduo, mas também no social, sem se confundir com este. Processos de subjetivação, portanto, não centrados em agentes individuais (como funções egóicas, intrapsíquicas, entre outros) e nem em agentes estritamente grupais. Propõem, portanto, a compreensão da subjetividade tal como definida por Félix Gurattari (1992, p. 11), como uma produção de “instâncias individuais, coletivas e institucionais”, de modo que não haja entre elas “nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca.” (Guattari, 1992, p. 11).

Miranda (2000) sustenta a idéia de Guattari, de pensar a subjetividade enquanto Agenciamentos Coletivos de Enunciação,

que compreende tanto o sujeito da enunciação (sujeito que narra) como o do enunciado (sujeito que diz ou faz), chegando a se confundir numa só pessoa, onde uma fala não é necessariamente produzida por um só sujeito, mas pode lhe ser anterior e coletiva. (Miranda, 2000, p. 39)

Assim, na voz de um sujeito ecoam diversas e inúmeras vozes, de modo que o sujeito é produto e produtor de vetores de subjetivação, inscrevendo, ao lado do caráter social de compreensão da subjetividade, a mesma perspectiva em relação à linguagem. Assim, o sujeito “produz subjetividade, assim como as instâncias coletivas e institucionais (família, escola, igreja, mídia, entre outros) também o fazem.” (Jobim e Souza, Miranda & Camerini, 2002, p. 83). Nesse sentido, afirmar o sujeito como constituído não significa afirmá-lo determinado, mas, ao contrário, que o caráter de ser constituído é a própria pré-condição de sua potência de ação (Deacon & Parker, 1994, p. 97) – ao mesmo tempo criadores e efeitos, veículos e alvos de discursos/vozes sociais.

Abre-se, aqui espaço para a necessidade de aprofundar aspectos da filosofia da linguagem e do modo de compreensão de sujeito que ela implica. Não se trata, porém, de um parêntese, trecho que tem relevância segunda neste trabalho. Ao contrário, possui papel central, pois fundamenta a compreensão do sujeito, sustentando o modo adotado neste trabalho de conceber a subjetividade e os modos de subjetivação. Pensar, pois, a atividade humana enquanto prática discursiva (M. Spink, 1999), envolvendo relações assimétricas e imaginários sociais, e o homem

como um ser de linguagem, não sendo reflexo exterior ou interioridade autônoma, mas um lócus dinâmico do encontro dessas duas dimensões (Faraco, 1996), implicam aprofundar a discussão sobre a linguagem.

1.1.2. Dialogismo, linguagem e subjetividade

De acordo com Carlos Alberto Faraco (2003, p. 49) “a relação de nosso dizer com as coisas [...] nunca é direta, mas sempre se dá obliquamente.” Em outras palavras, nossa relação com o real se dá “enformada” em matéria significativa, ou seja, o mundo só tem sentido quando transformado em signo (ou quando *semiotizado*). A atividade humana em suas diversas esferas sempre se dá mediante a linguagem. Linguagem que reflete e refrata os modos como cada grupo humano possa recobri-lo com diferentes valores que estão sempre em tensão, não se apresentando em consenso ou paz, mas como posicionamentos na linguagem que buscarão sempre uma unicidade, um acabamento nas significações, tentando submeter a dispersão e a heterogeneidade a um único posicionamento semântico-axiológico, dito verdadeiro. Esses múltiplos discursos sociais, construções grupais para designar múltiplas refrações do objeto, são denominados “vozes sociais”, “complexos semântico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo.” (Faraco, 2003, p. 55). Essa multiplicidade de vozes, por sua vez, “caracteriza o que tecnicamente se tem designado de *heteroglossia*” (Faraco, 2003, p. 55 – grifo do autor), ou *multivocalidade*.

A utilização da linguagem se dá sob a forma de enunciados, que refletem condições e finalidades específicas diferentes, dentro de cada esfera da vida social, definidos por Mikhail Bakhtin (1997), como “unidade real da comunicação verbal”. Qualquer que seja a enunciação, sendo reconhecido seu caráter individual, se dará a partir de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 279), os quais Bakhtin denomina “gêneros do discurso.”. Embora singular, individual e criativo, o enunciado não pode ser considerado uma combinação livre de formas da língua. Os enunciados, respostas a enunciados anteriores, suscitando novas respostas, se dão a partir de uma forma relativamente estável de composição.

Para Bakhtin, “a compreensão de uma fala viva é sempre acompanhada de

uma atitude responsiva ativa." (1997, p. 290). A compreensão de um enunciado produz no ouvinte/leitor, mesmo que forçosamente, um posicionamento em relação a esse dito. Isso acontece porque o que o locutor quer:

[...] não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 1997, p. 291)

Nesse sentido, também o locutor é um respondente já que não é o primeiro a enunciar sobre determinado assunto, de determinada forma, com determinada composição – nas palavras de Bakhtin (1997, p.319), o locutor "não é um Adão bíblico." Esse locutor, enquanto também um respondente, está inserido num mundo de falas anteriores, que suscitaram dele respostas, às quais o seu enunciado está atrelado.

De forma responsiva, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, carregado de valorações, já que as palavras levam em si, a serviço de um locutor, um juízo de valor – o que provoca uma compreensão ativa e responsiva. Ao enunciar, o sujeito se insere num universo semiótico, valorado, com sentidos já atribuídos aos objetos do mundo. Em outras palavras, a enunciação só se dá a partir de um posicionamento semântico-axiológico do sujeito na linguagem. O sujeito escolhe⁴ as palavras a partir de um referencial anteriormente dado. Porém, ao mesmo tempo em que retoma a valoração anterior, ele a recria e a transforma, dando a ela novas miríades através das situações históricas em que vive – caráter situado –, sempre tendo em vistas a mudança coletiva, nunca individual, e a irrepetibilidade do enunciado.

Pela característica inalienável do enunciado (a dialogicidade), o ato enunciativo sempre se apresenta como um elo em um grande diálogo que extrapola uma conversa entre duas pessoas. Diálogo, no Círculo de Bakhtin⁵ não se trata apenas de algo realizado face-a-face, mas de um espaço de lutas entre vozes sociais. Diálogo, portanto, refere-se a uma dimensão mais ampla, ao diálogo entre vozes sociais, constituindo-se como uma imensa teia, repleta de atravessamentos,

⁴ "Escolha" precisa ser relativizada. De fato, seguindo-se uma concepção discursiva na perspectiva bakhtiniana, o sujeito não tem controle de sua fala, não é autônomo em relação à ela, embora, situado em um ato social, escolha-as a partir de um referencial histórico, posiciona-se.

⁵ O Círculo de Bakhtin é apresentado em Faraco (2003). O autor apresenta os intelectuais Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev, entre outros, como constituidores do círculo o qual compõe uma obra interligada pelo mesmo pensamento e modo de compreensão social.

um *continuum*, com base num já dito (no passado – retrospectivamente) e numa compreensão, que sempre é ativa porque posicionada (no futuro – prospectivamente) – a *grande temporalidade* (Bakhtin, 1997, p. 414).

A tensão característica do grande diálogo entre as vozes sociais resulta dos jogos de poderes, das buscas por significações finais e estáticas, verdades, que produzem como efeito a monologia (uma só voz que se faz ouvir). Nesse embate, Faraco (2003, p. 76) identifica forças centrípetas, as quais buscam subjugar sentidos, homogeneizá-los, e forças centrífugas (valores outros), que tentam depor a hegemonia instaurada por uma determinada verdade, denunciando, assim, que as significações nunca são encerradas – para tal, usam-se da polêmica, da ironia, do riso, da reavaliação, sobreposição, entre outros mecanismos.

Ao tratar das vozes e do silêncio nos textos em Ciências Humanas, Marília Amorim (2002) apresenta onde, segundo ela, reside a força de dois conceitos centrais da obra bakhtiniana: dialogismo e voz. Diferentemente de uma abordagem interacionista, a intensidade dialógica se dá como “tensão interior à palavra de uma só pessoa”. A voz, portanto, não se refere à voz da pessoa, assim como a dialogia não faz menção ao diálogo enquanto conversa. Voz deixa de coincidir com pessoa, sendo o constituinte do lugar ocupado por ela no momento enunciativo; dialogia remete à tensão interior à palavra dessa única pessoa. (Amorim, 2002, p. 14).

Os valores e orientações presentes em um enunciado, desse modo, não estão encerrados em seus limites físicos, mas transpõem suas barreiras, remetem a outros enunciados, formadores do atual, numa cadeia responsiva. Com base em uma teoria do enunciado, o Círculo de Bakhtin constrói um sistema filosófico que permite olhar a realidade de forma diferenciada. Para Faraco (1996), esse sistema filosófico permite,

Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientada; e entendendo o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas lócus dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da operação sociosemiótica, donde emergem seus gestos singulares. (Faraco, 1996, p. 118)

Na mesma perspectiva, o sujeito (ou a consciência) também é caracterizado

pelo dialogismo, constituído também como uma arena povoada de vozes sociais sempre em conflito, pois, enquanto sujeito, inserido em uma sociedade, em um momento histórico, compõe-se, ele também, a partir dessa tensão constitutiva da linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1990). O que, à primeira vista, pode parecer uma negação da singularidade do ato enunciativo, é, na verdade, uma recusa a qualquer determinismo absoluto, afirmando o sujeito como social e singular, de ponta a ponta – singularização de si e de seu discurso por meio da atualização constante na interação viva com as vozes sociais – há sempre réplica para o grande diálogo sem fim (Faraco, 2003). Para Adail Sobral (2005, p. 104-105), a individualidade (não remetendo à ideia de indivíduo, como apresentado por Mancebo, 1999, modo hegemônico de subjetivação a partir da modernidade, mas como característica de singularidade do sujeito) é interpretada sob a ótica bakhtiniana como uma espécie de soma das "relações sociais da vida do sujeito, e não como entidade submissa ao social (a das teorias do 'assujeitamento') nem subjetivista autarquicamente autônoma com relação a ele".

Assim como a linguagem é dialógica, não se reduzindo a um sistema de comunicação neutro e transparente, carregando em si sentidos constituídos por sujeitos situados no tempo e no espaço, os sujeitos são também dialógicos, levando em consideração movimentos sociais axiologicamente marcados em contextos específicos, encerrando em si as mesmas contradições e tensões entre esses valores.

O sujeito não é reflexo de uma sociedade exterior. Ao mesmo tempo, não é origem absoluta de seus enunciados (de sua expressão), da mesma forma como não detém sobre eles seu total controle (Bakhtin/Volochinov, 2004). O Círculo destaca o sujeito não como meramente assujeitado, mas também um organizador dos discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. O ato enunciativo, produção linguística, é, portanto, apresentado como *todo* no qual se fundem a singularidade subjetiva do sujeito e a objetividade semântico-axiológica (dimensão social). Assim,

Em toda enunciação, por mais insignificante que seja renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória.

A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (Bakhtin/Volochinov, 1990, p. 66)

A esse respeito, Sobral (2005, p. 20) propõe o termo, neológico, *responsabilidade*⁶, com a intenção de englobar não apenas o caráter responsivo e situado da enunciação, mas também o caráter ético do ato enunciativo do sujeito – constituído dentro de inúmeras relações sociais, sendo respondente e responsável por seus enunciados.

Não sendo origem de seus enunciados, o sujeito não é ausentado de responsabilidade sobre eles. Enunciar é posicionar-se na linguagem, posicionamento que pressupõe o constante e tenso diálogo entre vozes sociais, diálogo e tensão que se reflete e refrata na singularidade do sujeito, pois

A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o *psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo*. (Bakhtin/Volochinov, 1990, p. 49 - grifos do autor)

Entendendo a vida como um acontecimento aberto e a linguagem a partir de uma natureza dialógica, Bakhtin funda uma ética a partir da teoria linguístico-literária. Essa ética tem sua base na alteridade e na estética constitutivas das relações humanas. Nessa perspectiva, o homem tem uma necessidade estética do outro. Só o outro tem uma visão externa de mim, só o outro tem o fundo de minha imagem, um excedente de visão de mim mesmo que não possuo. Da mesma forma, tenho dele esse excedente que lhe escapa. Assim, a própria singularidade não existiria se o outro não a criasse. A posição externa que dá ao outro a possibilidade do contorno de minha imagem, situada no espaço e no tempo. A esse olhar externo, que tem de mim o que não posso ter de mim mesmo, Bakhtin (1997) chama de *olhar exotópico*. Enquanto sujeito, permaneço inacabado, tenho necessidade estética desse olhar do outro como constituidor de mim. Nas palavras de Bakhtin,

se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida – , devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com minha própria atualidade. (Bakhtin, 1997 p. 33)

⁶ Segundo Sobral (2005), propõe o termo *responsabilidade* com o objetivo de traduzir o termo russo, *otvstvennost*, que uniria responsabilidade (o ato de responder *pelos* próprios atos) e a responsividade (ato de responder *a* alguém ou alguma coisa).

Individualidade, enquanto singularidade, portanto, não é composta por subjetividades isoladas constituídas como submissas ao social e nem independentes dele. Da mesma forma, o que chamamos social não pode ser compreendido como uma soma de individualidades isoladas e independentes. Nesse sentido, a alteridade se faz constituinte do sujeito, entendido no dialogismo como uma relação ética e estética (porque valorada) orientada axiologicamente. O outro, interpretado como signo social, também carrega índices de valor em sua imagem (significada pelo outro). No bojo da avaliação ética/estética, o outro significa minha imagem, me dá um lugar no tempo e no espaço.

A proposta que depreendemos da teoria do enunciado do Círculo de Bakhtin é a de conceber um sujeito que, “sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.” (Sobral, 2005 p. 22). Ao mesmo tempo em que o sujeito se define a partir do outro, também define esse outro – o não acabamento constitutivo do Ser. Essa noção de sujeito não acabado implica pensar um contexto complexo em que é possível agir.

As decisões éticas do sujeito são tomadas a partir de sua vida concreta e não fundados numa moralidade transcendente. Assim, o Círculo refuta a ideia de decisões morais que existem independentemente do processo concreto dessa decisão e do caráter situado do sujeito. Porém, isso não nega elementos repetíveis nos atos humanos, o que é a base para a possibilidade de generalização a partir do específico – um dos pontos altos da arquitetura bakhtiniana, segundo Sobral (2005).

O sujeito é, então, um “mediador entre as significações sociais possíveis e os enunciados que profere em situação.” (Sobral, 2005, p. 24) Assim, quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, que também interfere na forma como se dará a enunciação, em função de uma imagem que o locutor tenha constituído.

O dialogismo nos permite, portanto, compreender o sujeito como não autônomo e não origem de seu dizer, mas também não apenas reproduzidor do que é dito, inserindo-se na grande teia dialógica, no grande diálogo sem fim, mantendo-lhe o caráter singular de sua ação, entendendo-a como responsiva e responsável, pela qual o sujeito deve responder, um sujeito sem alibi, nas palavras de Bakhtin (1997).

Ao sujeito dialógico, do mesmo modo, resguarda-se a possibilidade de transformação social por sua ação situada, de modo que seus enunciados, ao participarem do grande diálogo, constitui, mantêm ou transforma valores.

A partir da compreensão sobre o sujeito e sua atividade (ação concreta, inserida no mundo vivido, intencional e praticada por alguém situado tempo-espacialmente) que o dialogismo, enquanto sistema filosófico, permite compreender o ato enunciativo como um processo de subjetivação na linguagem, processo que se dá pelo posicionamento semântico-axiológico do ato enunciativo – subjetivação como decorrência direta dos usos que se faz da/na linguagem – sujeito como agenciador de enunciação, que, assim como as instâncias coletivas e institucionais, também produz subjetividade (Jobim e Souza, Miranda & Camerini, 2002). Subjetivação, portando, que comporta o sujeito da enunciação e o do enunciado, considerando, o sujeito que enuncia e as vozes sociais que se fazem ouvir.

1.1.3. Identidade e diferença

Ao tratarem das identidades de jovens na cidade e de suas relações com o outro, Lucia R. de Castro, Amanda R. Mattos, Elaine T. Juncken, Helena A. M. Villela e Renata A. P. Monteiro (2006) afirmam que, no processo de construção do outro, identidade e diferença estão intimamente relacionadas. Assim, a diferença precisa ser compreendida a partir de seu par dialético – a identidade. A necessidade da presença desse par dialético se justifica pelo fato de somente mediante o delineamento do que é deixado de fora é que é possível a construção de algo idêntico a si mesmo. Necessariamente, a identidade precisa da diferença.

A construção de identidades em meio às práticas discursivas opera como um referencial a partir do qual é possível erigir as próprias identificações, uma medida de aproximação ou de afastamento de um ponto comum que, de certo modo, parece coeso e uno. A aproximação ou o afastamento de uma referência que se evidencia nas práticas sociais, diz respeito ao processo de posicionamento do sujeito em relação ao que toma para si, com o que se identifica, ou ao que recusa – identidades construídas a partir de discursos, atuando em sistemas de representação.

Dessa forma, enfatizam L. Castro et al. (2006), a identidade não é o oposto da diferença, mas, ao contrário, dependente dela. Do mesmo modo que existe essa dependência, identidade também não pode ser pensada como algo estável ou como essência, mas sim como fluidez de identidade – a maneira como o sujeito se define, por meio de escolhas identitárias, sempre passíveis de “*alter-ações*”, ações por parte do outro (L. Castro et al., 2006, p. 440). As identidades compõem-se destituídas e constituídas pela diferença. Ao tratarem da diferença, implicitamente ligada ao estudo das identidades, L. Castro et al. (2006) sustentam que,

No mundo atual, globalizado, parece que se multiplicam as possibilidades de referências para os sujeitos se posicionarem. A diversidade de opções identificatórias está atrelada à proliferação de grupos e subgrupos e, por conseguinte, de novas escalas, que dão a impressão de que a diferença passa a ser a dominante cultural, a própria totalidade. No entanto, a diferença, assim entendida, não produz estranhamento, mas serve à fruição passiva, sendo mais um aspecto a ser consumido (apropriado) pelo sujeito. (L. Castro et al., 2006, p. 440)

Assim, “a identidade *não é*: ela se constitui permanentemente *não sendo*, não podendo definir-se de forma unívoca, porque é permanentemente desestabilizada pela diferença (que pode constituir uma ameaça para a identidade).” (L. Castro et al., 2006, p. 439 – grifos dos autores) Identidade e diferença constituem um campo de tensão e de contradição na constituição da subjetividade. A identidade se supõe fixa e pretende manter a diferença sob controle como forma de defesa do que pode vir a desorganizá-la. Portanto, ser idêntico e igual a si mesmo seria apenas uma ficção, já que o estranho, o que é não-eu, também faz parte do que sou; assim como o outro não é o domínio da diferença, do que não é. Identidade e diferença apresentam-se, portanto, como um par em oposição que caracterizam os processos de subjetivação. A identidade, portanto, precisa da diferença (L. Castro, 2009).

Para Miranda (2000), a identidade está ligada a alguma forma de reconhecimento, individual ou coletivo, “aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável.” (Guattari & Rolnik, 1986, p. 68-69, citado por Miranda, 2000, p. 38). Contrapondo-a à subjetividade, a identidade diz respeito à possibilidade de diversos vetores de subjetivação. A singularidade não está, portanto, circunscrita somente ao indivíduo, mas está presente também nos grupos e instituições. Assim, a subjetividade é mais marcada pela diversidade do que por uma etiqueta

identificatória.

Subjetividade e identidade, para João Wanderley Geraldi (2007, p. 47), por serem dialógicas, não são processos harmoniosos. Ao contrário, refletem e refratam tensões e conflitos entre diferentes vozes sociais. Identidade e subjetividade, pensadas a partir do dialogismo, resultam da dádiva do olhar do outro, que dá-nos acabamento, sempre provisório, permitindo-nos olharmos a nós mesmos com seus olhos. Geraldi (2007) enfatiza que as constituições identitária e subjetiva não são atos autônomos, mas sim constituídas pelo outro, que nos dá acabamento. Constituem-se, portanto, relações alteritárias, necessariamente com a presença do outro.

Os modos de subjetivação da juventude na contemporaneidade estão, dessa forma, atrelados à constituição de grupos, internos e externos, marcas identitárias que se constituem em sua relação com a diferença, com o que é de fora. Ao mesmo passo, trazem também a presença do outro, que significa e dá acabamento, sempre valorado porque posicionado, dizendo do um, que passa a se ver a partir dos olhos do outro. Em meio a essas relações de valores que implicam identidades, diferenças e subjetivação estão os jovens, respondendo a essas vozes que se pronunciam sobre eles ou a partir das quais enunciam.

1.1.4. Juventude – identidade e modos de subjetivação

Tratar da juventude contemporânea é tratar dos sentidos socialmente atribuídos a ela, que produzem modos de subjetivação e de constituição identitária. Investigar esses sentidos e seus efeitos para/sobre a juventude é concebê-la para além de um estágio biológico de transformação, lançando olhar sobre as relações sociais que a envolvem, sobre as expectativas que são vestidas e investidas a e sobre ela.

Ao se dedicarem às implicações éticas da pesquisa com crianças, Solange Jobim e Souza e Lucia Rabello de Castro (1998), apontam que as diferenças nas percepções de crianças e adultos não devem ser pensadas apenas em função de singularidades perceptivas e cognitivas. Essas diferenças, afirmam, se expressam também por meio das relações dos sujeitos com os objetos da cultura, os quais são

vividos e experienciados de formas distintas. Essas diferenças, portanto, não residem apenas entre um e outro, como um entrelaçamento de gerações, mas também entre sujeitos de mesma idade, de mesma posição social, que vivem no mesmo lugar, na mesma época. Embora não estejamos aqui tratando dessas diferenças ou nos debruçando sobre a pesquisa com crianças, as considerações das autoras levam-nos a priorizar a busca pela compreensão dos efeitos das configurações sociais para a transformação das subjetividades contemporâneas, pensando, portanto, para além de diferenças cognitivas ou entre gerações, mas nos sentidos que envolvem a juventude na atualidade.

Assim como a infância (Jobim e Souza, 2000; Pan & Faraco, 2005; Gagnebin, 2005), a juventude tem sido vista, de acordo com Juarez Dayrell (2003), como uma condição de transitoriedade, um “vir a ser”, que tem no futuro o sentido das suas ações no presente. Em função dessa transitoriedade, existe uma tendência a se representar a juventude a partir de uma negatividade. No rol de representações sobre a juventude, segundo Dayrell (2003), várias imagens são mescladas: uma visão romântica, cristalizada a partir da década de 1960 com a indústria cultural e a formação de um mercado de consumo voltado aos jovens; e a visão da juventude como crise, como fase conturbada, dominada por conflitos de auto-estima e de personalidade, com um distanciamento da família. Assim, para Dayrell (2003), a juventude é, ao mesmo tempo, condição social e um tipo de representação.

Para Maia e Mancebo (2010), a juventude, assim como outras fases da vida, é uma construção social, histórica e cultural. Em cada momento histórico e cada sociedade, portanto, possui sentidos e significações diferentes. Pode, também, em função dessa vinculação à história, sociedade e cultura, ser considerada uma concepção, representação ou criação simbólica construída por grupos sociais. Assim, identificam na juventude no século XX uma expansão, que empurrou a infância para trás e a maturidade para frente, um território no qual todos buscam viver indefinidamente. Porém, embora se possam enumerar diversas questões que são postas atualmente à maioria dos jovens, salientam que a juventude não é uma concepção homogênea, não devendo ser tratada como tal.

Ao investigar os jovens participantes de movimentos estudantis, Marialice Mencarini Foracchi (1977, citado por Mortada, 2009, p. 376) afirma que, dentro desses movimentos, tem-se negado ao jovem a condição de estudante, o que

representa negar caráter social às reivindicações dos universitários, equivale a compreender o estudante com base em argumentos que generalizadamente se aplicam ao jovem, *tout court*: imaturo mas sério, audacioso mas inexperiente, impulsivo mais indeciso. Nessas representações não há distinção entre o jovem e o estudante e, por isso, o caráter estudantil das reivindicações é posto em termos de rebelião, turbulência natural aos que são jovens. (Foracchi, 1977, p. 285-286 citado por Mortada, 2009, p. 376)

Para Samir Pérez Mortada (2009) e Foracchi (1977), o sentido ideológico da operação de negação teria como efeito negar aos movimentos estudantis seu caráter social, atribuindo a ele somente um caráter cronológico e naturalizado, no qual o jovem é significado como uma fase de instabilidades, rebeldia e imaturidade. Sobre essa concepção naturalizada da juventude como uma fase conturbada, Dayrell (2003) enfatiza a necessidade de os jovens serem compreendidos na sociedade contemporânea a partir de uma visão de processo mais amplo, de modo a dar espaço às especificidades que marcam a vida de cada um, não apenas como maturação biológica e/ou evolução linear, ou seja, também a partir das formas como respondem às construções e significações sociais.

Para Maia e Mancebo (2010) o cenário contemporâneo brasileiro tem posto os jovens como temática de destaque, que vêm ganhando importância nas discussões em razão da sua transitoriedade e complexidade. Para analisarem as maneiras pelas quais os jovens vêm construindo trajetórias e narrativas a partir das novas configurações assumidas pelo trabalho (posto como categoria central de estruturação de subjetividade), instância privilegiada de inserção social, exercendo papel fundamental na construção de projetos de vida de jovens, as pesquisadoras partem do pressuposto de que as diversas alterações nesse meio (como o crescimento do desemprego, diminuição da estabilidade no emprego, precarização e novas formas de trabalho flexíveis) afetam pessoas de países capitalistas desenvolvidos e subdesenvolvidos. Em meio a essas transformações situam o caso brasileiro, no qual os jovens sentem um grande distanciamento entre o que gostariam de ser e o que eles conseguem ser.

Em meio à lógica do mercado de trabalho, o fracasso ou o sucesso alcançado na equalização dessa distância cabe exclusivamente ao sujeito. Nesse meio de insegurança e com cada vez menos instâncias políticas e sociais protetoras, os jovens passam por uma situação paradoxal: frente a uma enorme quantidade de possibilidades de escolhas que têm diante de si, não sabem o que escolher.

Diante da aceleração desenfreada do ritmo da vida, da fugacidade dos (des)encontros, do peso de ter que alcançar o sucesso arcando com toda a responsabilidade pelo resultado de suas empreitadas, o sujeito contemporâneo e especialmente os jovens encontram-se, muitas vezes, acuados no cotidiano. (Maia & Mancebo, 2010, p. 379)

Sobre esse acuumento no cotidiano, a atual sociedade liberal tem sido marcada pelo fanatismo pelo desempenho, caracterizada pelo movimento, fluidez e flexibilidade – em suma, caracterizada pela instabilidade. A prevalência da ideia de desempenho tem produzido como efeito a intimação de todos a serem superativos e operacionais em diversos âmbitos da vida, exigindo a elevar ao máximo os potenciais de forma, saúde, sexualidade e beleza (Maia & Mancebo, 2010).

Em meio também a essa situação, Maia e Mancebo (2010) somam ainda fenômenos sociais observados e que também possuem papéis que não podem ser desconsiderados ao tratar da juventude e seus projetos de vida – dificuldades de inserção profissional, aumento da exclusão social, mal-estar vivenciado diante de transformações e confusão entre categorias que servem para definir a si mesmos. Em suma, apresenta-se uma crise de identidades.

Se as trajetórias dos jovens e suas narrativas se constituem também a partir das novas configurações assumidas pelo trabalho, a educação surge nesse contexto como meio possível ao trabalho e, na mesma lógica econômica e social, ao consumo (Jobim e Souza, 2000). Como marcas desse processo que tem sua centralidade na busca pelo desempenho, movimento, fluidez e flexibilidade, produz-se a dualização da sociedade em grupos de ganhadores ou perdedores, *insiders* ou *outsiders* (Gentili, 1995). Essas mesmas marcas se refletem também na multifuncionalidade (Palangana, 2002) – necessidade de exercer uma diversidade de tarefas com proficiência –, que imprime à sociedade atual a sensação de insegurança com relação à estabilidade de emprego. Essa multifuncionalidade resulta também no papel central assumido pela educação, que cria grupos classificados como atualizados ou desatualizados – os que têm, ou não, lugar no mercado de trabalho.

Constituindo-se como condição *sine qua non*, a educação ganha status de investimento imprescindível ao homem da sociedade contemporânea, que só se compreende como tal (homem), a partir da condição de ter ou não um emprego (Monteiro, Coimbra & Filho, 2006, p. 9), de poder ou não produzir e consumir. Impõem-se, assim o imperativo da necessidade de uma formação profissional

propiciada pelo ensino superior. Imperativo vivenciado intensamente pelos jovens, que têm que lidar com angústias da necessidade das escolhas cada vez mais precoces, devendo se inserir nos ideais de produtividade e escolarização e suas promessas de possibilidade de sucesso. Para Jorge Lyra et al. (2002), a sociedade contemporânea tem-se constituído sustentada na ideia de um sujeito responsável pelo gerenciamento do seu presente e futuro, sendo exclusivamente responsável por seus projetos. Assim, tem aumentado a responsabilização pela felicidade (ou infelicidade), sucesso ou seu contrário, ao mesmo tempo em que se multiplica o leque de alternativas identitárias possíveis. Essa ênfase na compreensão de uma responsabilidade exclusiva do sujeito é tratada por Mancebo (1999) como o ideal de individualidade, modo hegemônico de subjetivação a partir da sociedade moderna, que torna a vida privada uma conquista individual à margem do social e da história.

Também envolvendo a noção de individualidade, de um sujeito responsável por seus projetos, Solange Jobim e Souza (2000), afirma que a centralidade do consumo na sociedade atual, assim como lugar de destaque de seus valores, tem proporcionado, cada vez mais, a adesão a modelos impostos por essa sociedade. Assim, modelos culturais são substituídos por padronizações dos modos de subjetivação, que têm se expressado em kits de perfis-padrão obedecendo ao ideal de consumo da sociedade atual. Da mesma forma, a tecnologia tem aprofundado o fenômeno de padronização cultural, de modo a não se contentar com um homem que não consuma, sendo outras formas de subjetivação inconcebíveis (Jobim e Souza, 2000, p. 93).

De modo semelhante, para Isilda Campaner Palangana (2002), os ideais de democracia do capitalismo têm oferecido “iguais” possibilidades a diferentes classes sociais, amenizando conflitos e contradições, inserindo-os num ideal de liberdade para consumirem o que avaliam como melhor para suas vidas, produzindo sujeitos cercados por uma única dimensão de valores, que passa a estar em toda parte, absorvidas diariamente do mesmo modo como são reproduzidas.

Dizendo também respeito à sociedade do consumo e a seus valores hegemônicos, Lyra et al. (2002) apresenta outra situação paradoxal que envolve o jovem contemporâneo: sua caracterização como período da vida marcado, por um lado, pela possibilidade de trânsito, pela liberdade, vigor e ousadia, e, por outro, como envolvidos em uma aura de medo, seja de violência, de horror e de enquadramento com problemas sociais, associando-o à marginalidade, reforçando a

ideia do jovem como alguém exposto a uma série de riscos próprios a sua fase (internos, como de identidade, ou externos, frente à violência, principalmente nas grandes cidades).

A partir do aprofundamento desses conceitos que dizem do sujeito, suas possibilidades e horizontes de existência, e se temos por objetivo compreender quais são as identidades e modos de ser possíveis ao estudante bolsista permanência na UFPR e suas respostas a eles, cabe direcionarmos também nosso olhar para compreender o que seja e como funcionam as Políticas Públicas (PP) – ações estatais que sustentam sentidos e imagens possíveis aos jovens.

1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS

Abordar as PP neste trabalho apresenta-se como uma condição sem a qual não é possível sua redação. Para além de uma necessidade que se apresenta, lançar olhar sobre as PP, tradicionalmente campo de estudos da Sociologia e da Ciência Política, traz contribuições importantes e necessárias para pensar os contextos enunciativos e as tensões presentes no âmbito da assistência estudantil nas universidades públicas na atualidade. Ao direcionarmos nosso olhar às políticas públicas, não o estaremos fazendo de modo a ambientar ou contextualizar nosso trabalho, mas compreendendo-as sim como enunciados, como práticas discursivas (P. Spink, 1999 p. 126) que compõem também o simpósio universal (Bakhtin, 1997b) entre diversas vozes sociais.

Assim, do mesmo modo como não se buscará uma análise da PNAES e de sua implantação na UFPR como é realizado nas áreas citadas, não serão ignoradas discussões dessas áreas que contribuem para a compreensão de um campo que tem transformado diversas realidades da sociedade brasileira, sustentados em “discursos e argumentos políticos [que] são [também] geradores, fundadores da realidade social, e não somente sua descrição ou reflexo mais ou menos exato.” (Suárez, 1995, p, 257).

1.2.1. Políticas públicas – definições e definidores

Segundo Maria das Graças Rua (1998), PP são respostas originadas a partir da demanda de atores políticos ou sociais, que possuem interesses (diretos ou indiretos) em determinadas questões e que transitam e interagem no ambiente e no sistema político. Como são respostas, Rua (1998) enfatiza a necessidade da existência de uma provocação para que ocorram. Assim, por definição, as “políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são as demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental.” (Rua, 1998, p. 2). Antes de se tornarem um problema político, constituem-se como “estados de coisas” – situações com maior ou menor duração que produzem sensações de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, atingindo pessoas ou grupos sociais sem chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas.

Para transpor esse quadro, transformando-se em um problema político, passando a figurar na agenda governamental, segundo Rua (1998), é necessário que uma determinada situação apresente, pelo menos uma das seguintes características: mobilize ação política de grupos sociais ou de atores individuais estrategicamente situados (que ocupem posições de poder); constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe; ou constitua uma situação de oportunidade para atores politicamente relevantes. Segundo Adrienne Windhoff-Héritier (1987, citado por Frey, 2000, p. 227), do ponto de vista analítico, só se transformam em problemas políticos situações que, a partir de certo momento, adquirem relevância de ação do ponto de vista político e administrativo.

Para Klaus Frey (2000), é importante considerar a maneira como os problemas foram definidos, pois isso se constitui como um fator fundamental para posterior proposição de soluções. Também sobre a questão da percepção e definição do problema, Frey (2000) destaca a importância da mídia nesse espaço, embora a participação de grupos sociais e políticos na luta pelo reconhecimento de problemas que precisam ser tratados como tal.

De modo semelhante, Marília Pontes Sposito (2008) sustenta que

a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Essa noção, do mesmo modo, não reduz a política à implantação de serviços e nem ao eixo da articulação de programas e ações, embora esses dois

aspectos possam estar nela contidos. Desse modo, o termo compreende “a dimensão ético-política dos fins da ação, e deve se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade.” (Spisotito, 2008, p. 59)

Se a definição das PP alia um projeto de desenvolvimento econômico-social a formas de relação do Estado com a sociedade, isso implica diretamente os atores das PP, ou sua capacidade de propor ações na esfera pública que respondam a seu campo de necessidades.

A definição das alternativas com vistas a solucionar um problema político envolve interesses materiais e, segundo Rua (1998), raramente é orientada por critérios estritamente técnicos. Para Rua (1998), por mais imbuída que esteja de visões ideais sobre o que seja uma boa sociedade ou do que seja justiça, a decisão sobre qual a melhor opção é sempre política. Os atores envolvidos apresentam suas preferências e seus recursos de poder, desenvolvendo-se uma disputa mais ou menos acirrada, marcada por conflitos e alianças, em busca da adoção da alternativa que seja mais satisfatória, de acordo com suas convicções.

Segundo Rubens de Oliveira Martins (2001), as PP sustentam-se em pressupostos de determinadas teorias da sociedade e também em determinados modos de entendimento sobre as relações entre indivíduo e sociedade, tanto para explicar a ação individual como para explicar e justificar as intervenções legitimadas do Poder Executivo no ordenamento dessas relações sociais. Assim, R. Martins (2001) apresenta o que considera um dos principais problemas no estudo das PP: as relações entre os órgãos definidores de PP e aqueles que são o alvo de tais regulamentações. Segundo ele, essa problemática deve obrigatoriamente passar pela discussão sobre mecanismos de legitimação de discursos, posições que cabe ao pesquisador explicitar e compreender.

Os envolvidos nessas relações de jogos de força, com interesses e posicionamentos diversos, são definidos por Rua (1998, p. 2) como atores sociais – todos os que têm algo em jogo no tocante a uma questão e que possuem algum tipo de recurso de poder. São os que podem vir a ganhar ou a perder, sendo, de um modo ou outro, afetados pelas decisões e ações que compõem uma política da mesma forma que, com maior ou menor intensidade, possuem capacidade de afetar essas decisões.

Essas decisões, ao envolverem direitos sociais, possuem um sentido que, segundo Vera Telles (1998), está ancorado na temporalidade própria dos conflitos

sociais pelos quais as diferenças se metamorfoseiam em figuras de alteridade. Envolvem, nas palavras de Telles (1998, p. 4), “sujeitos que se fazem ver e reconhecer nos direitos reivindicados, se pronunciam sobre o justo e o injusto e, nesses termos, reelaboram suas condições de existência como questões pertinentes à vida em sociedade.”

O que tem provocado dissensos, segundo Telles (1998), nas relações que envolvem decisões sobre as políticas e os direitos sociais, são os sujeitos que aparecem na cena política como portadores de uma palavra e com reivindicações de seu reconhecimento enquanto tal. Esses sujeitos, ao se pronunciarem sobre questões que lhes dizem respeito, exigindo partilha na deliberação de políticas que afetam suas vidas, trazem para a cena pública o que estava silenciado, ou mesmo fixado na ordem do não pertinente. Ao contrário de uma suposta objetividade ao se tratar de um problema social, passível de ser gerenciado tecnicamente, é na voz dos sujeitos que se pronunciam que podem ser encontradas outras possibilidades de compreensão de uma realidade, “com aspirações e esperanças, desejos e vontades de ultrapassamento das fronteiras reais e simbólicas dos lugares predefinidos em suas vidas, sonhos de outros mundos possíveis, mundos que valham a pena ser vividos.” (Telles, 1998, p. 5). Para Telles (1998), esses sujeitos falantes não apenas produzem efeitos de desestabilização em consensos estabelecidos, mas também ampliam referências cognitivas e valorativas – desestabilizam o já sabido, as paisagens cotidianas.

A real presença desses atores nos cenários de decisão, porém, é questionada por Sposito (2008) ao analisar as políticas voltadas à juventude. Para ela é necessário analisar quais são os atores que demandam essas políticas, não apenas no sentido de recortes em torno de sua origem, classe social ou tipo de associação ou movimento, mas sim num recorte gerencialista – são os próprios jovens os mandatários dessas políticas? Quem são os proponentes da política? Ou, de que forma, por intermédio de quem, uma situação social envolvendo jovens passa a se configurar como um problema de ordem política? Ao lançar perguntas como essas, o olhar do pesquisador, antes na política, passa a seus proponentes e aos processos de tomada de decisão que estão implícitos em sua construção.

Sobre essa mesma temática, para Carlos Aurélio Pimenta de Faria (2003), é necessário fomentar no país um diálogo mais profundo entre a ciência política e os estudiosos das relações internacionais, enfatizando-se também o papel

desempenhado por atores internacionais nas regulações políticas em âmbitos nacionais. Essa necessidade se dá, segundo ele, em função dos estudos acerca do impacto das chamadas “comunidades epistêmicas”, definidas como redes de profissionais a quem é delegada a responsabilidade por decisões que envolvem as ações a serem tomadas com vistas a sanar determinado problema. Faria (2003) assinala também o caráter dúbio da função dos componentes dessas comunidades – cabe a eles equacionar bem-estar (sem nos aprofundarmos aqui nas implicações e complexificações que merecem esse conceito) e desenvolvimento social e econômico (também com suas diversas implicações).

Fazem parte também desses processos decisórios modos de compreensão do que sejam justiça/injustiça, igualdade/desigualdade, inclusão/exclusão, assim como expectativas, desejos e interesses dos envolvidos (agentes estatais ou público alvo). À discussão que envolve esses binômios e suas relações com as PP é que nos ateremos na sequência, iniciando com o que seja, provavelmente, o propulsor das discussões que envolvem a definição e formas de compreensão dos conceitos trazidos a essa discussão – a noção de desigualdade.

1.2.2. Desigualdades e direitos sociais

A cidadania concedida, segundo Tereza Sales (1994) está na gênese de nossa construção de cidadania, vinculada à não-cidadania do homem livre e pobre que dependia de favores dos senhores de terras, mediante relações de mando e subserviência. A esse homem livre e pobre, os direitos básicos (o direito à vida, à liberdade individual, à justiça, à propriedade, ao trabalho), assim como os direitos civis, lhe chegavam como uma dádiva do senhor de terras.

Para além das relações que se formaram e que formaram essa cidadania, Sales (1994) enfatiza também o que chama de fetiche da igualdade, constituída na sociedade brasileira. Para a pesquisadora, a democracia racial, da qual trata Gilberto Freyre, consequência da constituição brasileira como um povo originário da miscigenação de raças, é também um dos fatores que torna as diferenças sociais brasileiras algo nebuloso, ou da qual não se fala. A esse ideário, Sales (1994) soma o conceito de homem cordial, de Sérgio Buarque de Holanda, que aponta para um

dilema brasileiro – de um lado, a contribuição brasileira para a civilização (a cordialidade) e, de outro, uma impossibilidade de uma ordenação impessoal que permitiria a ruptura com os padrões privatistas e particularistas dominantes no sistema e na família patriarcal. A noção produzida pela junção do ideal de democracia racial e do ideal de homem cordial é apontada por Sales (1994) como sendo um dos grandes responsáveis pelo fato de as questões que envolvem as desigualdades em território nacional serem tratadas como situações não conflituosas, mantendo-se uma aparente harmonia.

Para Maria Carmelita Yazbek (2004), a questão da pobreza e da desigualdade social vêm recentemente sendo abordadas como questões de filantropia e solidariedade social, que constitui o que chama de ideário da “sociedade solidária”, um sistema misto de proteção social que concilia iniciativas do Estado e do Terceiro Setor – que se inserem nos marcos de reestruturação dos mecanismos de acumulação do capitalismo globalizado. Essas mudanças, segundo a autora, encolhem o mundo político e reduzem a cidadania aos bem sucedidos no empreendimento privado mercantil, tornando opacos espaços de reconhecimento da pobreza e da exclusão social como manifestações sociais, como expressões de relações sociais vigentes. Para Yazbek (2004), uma hipótese para entender as ambiguidades das ações de enfrentamento à pobreza é o reconhecimento da profunda incompatibilidade entre ajustes estruturais da economia e os investimentos do Estado, base do pensamento neoliberal, uma incompatibilidade que, ao reconhecer o dever moral de prestar socorro aos pobres e inadaptados à vida social, não reconhece direitos sociais.

Ao situar o surgimento do neoliberalismo como reação e alternativa histórica a crises do modelo econômico capitalista, Pablo Gentili (1995) apresenta como maior marca desse sistema econômico sua fundação na dualização e na marginalidade que, por sua vez, produz setores sociais distintos, definidos como ganhadores ou perdedores, integrados ou excluídos. Essa mesma dualidade que fundamenta o capitalismo e o individualismo competitivo funda também a “ideologia meritocrática” (Gentili, 1995, p. 234), a qual legitima e justifica a divisão hierarquizada e dualizada das sociedades contemporâneas, abrindo espaço para o crescimento e hegemonia do princípio do mérito (Gentili, 1995, p. 234). Os discursos neoliberais, ao se afirmarem como possibilidade de mobilidade social em função de atribuições individuais, capacidades inerentes e competitivas a todos (Mancebo,

1999; Palangana, 2002), funda o princípio do mérito, pautando-se numa norma de desigualdade, e não de igualdade (Gentili, 1995).

Para Gentili (1995), a desigualdade não se apresenta como algo negativado na retórica neoliberal e neoconservadora. Ao contrário, é ela quem possibilita a busca dos sujeitos por uma melhoria mediante esforço competitivo. É, portanto, pré-condição para que se exerça o princípio do mérito.

Acompanhando a discussão sobre desigualdade, outro conceito ganha centralidade ao se pensar essas relações – direitos sociais. Falar de direitos sociais, para Telles (1998), é falar de um dos dilemas mais cruciais no mundo contemporâneo. Segundo ela, tomar os direitos sociais pela definição de documentos oficiais nos levaria à constatação da defasagem entre os princípios igualitários da lei e a realidade das desigualdades e exclusões. Assim, além de fazer frente aos rumos excludentes que vem tomando o reordenamento da economia e do Estado no mundo inteiro, falar de direitos sociais também significaria falar de uma perda. Por outro lado, embora as evidências da perda e impotência, o grande problema, salienta Telles (1998), é que essas evidências se transformem em pressupostos, acarretando a formação de uma fronteira que se apresenta intransponível, frente a qual só resta lamentar. Assim, propõe “tomar os direitos sociais como cifra pela qual problematizar os tempos que correm e, a partir daí, quem sabe, formular as perguntas que correspondem às urgências que a atualidade vem colocando.” (Telles, 1998, p. 3).

Essa mesma noção de perda faz ver as difíceis e frágeis relações que se desenham entre o mundo social e o universo público da cidadania, ou seja, no espaço de tensão entre a ordem legal, que promete e exige a igualdade, e a reposição das desigualdades e exclusões, na trama das relações sociais – uma perda que se constitui entre exigências de justiça e a lógica que determina a necessidade de eficácia econômica do mercado. Para além de verificar quais sejam os direitos sociais a partir dos textos legais, para Telles (1998) importa não apenas procurá-los nesses textos, mas confrontar a lógica de perda, sustentando a possibilidade do surgimento de situações que denunciem não apenas sua ausência, mas injustiças e descrenças frente às possibilidades de transformação.

1.2.3. Relações de inclusão/exclusão

A mesma relação de perda que se faz presente ao pensar direitos sociais apresenta-se como a expressão das relações de inclusão e exclusão na sociedade contemporânea. Porém, o conceito de exclusão social, para Alba Zaluar (1997), tem sido utilizado no Brasil para abordar uma grande magnitude de temas e problemas que nem sempre têm sido claramente definidos. Ao tratar dos problemas teóricos que envolvem a noção de exclusão social, Zaluar (1997) afirma que o termo está vinculado a uma tradição dos estudos de sistemas simbólicos, com forte influência da Antropologia Social, de lógica estruturalista e que tem trazido importantes contribuições para pensar identidades contrastivas, nas fronteiras de grupos que se tocam. Porém, essa mesma concepção não se apresenta suficiente para pensar todos os tipos de comunidades, mais ou menos abrangentes, em que laços sociais ou morais entram em cena nas múltiplas movimentações dos atores sociais. Esses problemas teóricos, segundo Zaluar (1998), residem na lógica binária utilizada para separar grupos, excluindo áreas sombreadas em que as linhas fronteiriças não podem ser traçadas, assim como no fato da existência de determinados grupos não trazerem constrangimentos ou situações de injustiça aos que estão dentro ou fora deles (grupos religiosos, étnicos, entre outros).

Para Zaluar (1997), os autores que estudam a questão social na atualidade concordam que para pensar injustiça social tem-se que considerar as sociedades nacionais e suas relações com o Estado, e não pequenos grupos e seus contrastes. Assim, a exclusão, para além das diferenças grupais, se manifesta como injustiça, principalmente de ordem distributiva, quando pessoas são sistematicamente excluídas de serviços e garantias oferecidos ou assegurados pelo Estado, que são, normalmente, concebidos como direitos de cidadania. A cidadania, para Palangana (2002), está associada aos ideais de democracia da sociedade neoliberal, na qual educação, saúde, arte e lazer parecem estar ao alcance de todos. Para ela, embora a lógica capitalista tenha se apresentado mais humanizada, em função da aparente democratização, a soberania experimentada pelo indivíduo como consumidor encontra-se profundamente relativizada. Embora a autonomia e possibilidade de escolha, o mercado é quem fornece os produtos, modas e tendências a serem consumidos.

Os ideais de democracia dentro do neoliberalismo se apresentam mais

formas de controle e igualação do que atendimento a reais necessidades, pois “Empregados e patrões podem assistir aos mesmos filmes, ler o mesmo jornal, visitar os mesmos pontos turísticos, escolher entre a música clássica e a popular, ter um carro, enfim, desfrutar dos bens produzidos.” (Palangana, 2002, p. 124).

Para Palangana (2002), a democracia é transformada numa igualação em que, em nome de direitos, todos passam a ter acesso aos mesmos tipos de bens e, não apenas isso, a situarem-se num mesmo *hall* de valores, enunciando a partir das mesmas vozes sociais, sendo, portanto, moldados a partir de um ideal comum que, cada vez mais, ganha centralidade.

Ao analisar políticas voltadas para a juventude e suas relações com a criminalidade, pobreza e desenvolvimento, Zaluar (1997) introduz um elemento a mais para pensar as atuais PP – os valores e perspectivas que sustentam ações de diferentes formas de configuração dos Estados para garantir direitos sociais de seus cidadãos e as relações que estabelece com eles.

1.2.4. Cidadanias – relações Estado-sociedade

Segundo Giselle L. Monnerat, Mônica C. N. Senna, Vanessa Schottz, Rosana Magalhães e Luciene Burlandy (2007), a preocupação em prover assistência social aos mais pobres acompanha a história da formação e posterior desenvolvimento do capitalismo. Segundo as autoras, nos séculos XVII e XVIII, no contexto de constituição do mercado de trabalho, predominava uma concepção moralista da pobreza, que atribuía suas causas a falhas individuais. A assistência social tinha caráter punitivo, exigindo em troca da ajuda a realização de trabalhos forçados por parte dos beneficiários. As rupturas com essa lógica remontam ao século XIX, com a emergência do operariado e o conseqüente processo de lutas pelo reconhecimento de direitos políticos, abrindo espaço para a propagação de idéias não liberais que contribuíram para a tematização do direito ao trabalho.

Com essa ruptura, a ideia de responsabilidade individual em arcar com os custos da própria vida dá lugar à noção de que todos devem participar na provisão de bem-estar a todos os cidadãos. O Estado, assim, passa a ocupar lugar central na regulação da vida social. Segundo Monnerat et al. (2007), a constituição do *Welfare*

State representaria a institucionalização de um relativo consenso acerca da noção de pobreza como uma “questão social”, termo que, segundo Maria Aparecida Tardin Cassab e Joseana Rodrigues dos Reis (2009), passa a ser utilizado na terceira metade do século XIX na Europa para designar o conjunto de desigualdades produzidas pela sociedade capitalista. Para além das condições macroeconômicas, os países europeus que desenvolveram o *Welfare State*, no século XX, propiciaram a construção de sistemas de proteção social que desvincularam a relação tradicional entre assistência e trabalho.

Porém, segundo Monnerat et al. (2007), no atual contexto de crise dos *Welfare States*, o debate sobre as relações entre assistência e trabalho vem sendo retomado a partir da questão da inserção/inclusão social, o que implica redimensionar a noção de direito social. Assim, ganham destaque as experiências de programas de transferência de renda que recuperam a polêmica em torno das contrapartidas dos beneficiários. O principal debate quanto às políticas de transferência de renda situa-se nas discussões “renda mínima X direito ao trabalho” e “direitos sociais X contrapartidas exigidas”. A dúvida que aí se instaura é se os programas de transferência de renda contribuíram para aprofundar os direitos à cidadania ou se concorrem para sua negação e regressão.

A esse respeito, diferentes concepções fazem-se presentes. De um lado, sustenta-se que proporcionar uma renda universal a todos, de forma incondicional, é fundamental para conferir cidadania aos excluídos, ou que renda não deve ser consequência de quantidade de trabalho; de outro, que a transferência de renda pode alimentar a cidadania passiva, reforçando o papel do Estado como agente de solidariedade, enfraquecendo os circuitos de responsabilização social por não produzirem inserção social dos excluídos (Rosanvallon, 1997, citado por Monnerat et. al., 2007).

Contraopondo-se aos programas sem contrapartidas por parte dos beneficiários, Rosanvallon (1978, citado por Zaluar, 1997) propõe uma cidadania ativa, por crer que não se trata apenas de garantir o direito à vida, mas também o direito à vida em sociedade, ou seja, à participação civil e política que implica, imediatamente, em contrapartidas por parte e quem recebe um serviço ou que é atendido.

A perspectiva de Rosanvallon (1978, citado por Ferreira, 1997) surge em um contexto de crise do Estado Providência, em que

trabalhadores que foram expulsos do sistema produtivo pela modernização tecnológica e exigências do mercado de trabalho e jovens à procura do primeiro emprego. Estes dois grupos foram deixados à margem do sistema de proteção porque, de um lado, são considerados como aptos ao trabalho e, como tal, não têm direito à assistência social, e de outro lado, não estão (mais) inseridos na dinâmica de trabalho/salário estável e, assim, não possuem mais direito à seguridade social e às alocações sociais dela decorrentes. (Ferreira, 1997, p. 31).

Apresenta-se, assim uma nova questão social que faz reacender a preocupação com a possibilidade de desenvolvimento de um vício de dependência nos cidadãos atendidos. Em outras palavras, essa perspectiva vem a responder à discussão em torno dos "pobres merecedores", ou em torno de aspectos morais da cena política, com soluções mais democráticas. Nesse sentido, Rosanvallon (1978, citado por Zaluar, 1997) enfatiza que o Estado Passivo Providência seja substituído pelo Estado Ativo Providência, fazendo com que não haja mais necessitados a serem socorridos, mas sim pessoas com diferentes utilidades sociais, cuja capacidade deveria ser sempre aproveitada.

A respeito desses mesmos problemas das relações Estado-sociedade e da necessidade ou não de exigências de contrapartidas, Robert Castel (1995, citado por Zaluar, 1997), prefere utilizar o termo desafiliação, e não exclusão. Para ele, o aspecto principal da exclusão está ligado a ter ou não salário. Essa condição indiretamente significa emprego estável, família constituída, grupo religioso e de vizinhança homogêneos. Seu contrário resulta em uma vida baseada na aleatoriedade, no imprevisível, na incerteza do amanhã, na alternância dos períodos de atividade e de inatividade que se impõem aos que se encontram na idade de trabalhar. Os submetidos a essa aleatoriedade são marcados pelo defeito, excluídos dos coletivos protetores. As críticas de Castel, segundo Zaluar (1997), são dirigidas às políticas do bem-estar por serem políticas *pos facto* – formuladas e aplicadas para remediar uma situação, quando deveriam preveni-la.

Segundo Zaluar (1997), Rosanvallon, Michael Walzer, Paul Ricoeur e outros pesquisadores sugerem a substituição do que concebem como sendo uma visão estritamente jurídica de igualdade e direitos, da mesma forma que uma concepção puramente mecânica de redistribuição de bens, por uma prática argumentada e publicamente discutida das políticas sociais que mude o quadro da distribuição do poder político. De acordo com Zaluar (1997), as críticas às teorias distributivas e utilitaristas de justiça social acabam focando-se na crítica à ideia do cidadão como

sujeito passivo, que apenas recebe o que é distribuído pelo Estado. Para essas perspectivas, as teorias distributivas desconsiderariam a justiça, o respeito e a consideração que os cidadãos se devem mutuamente, que não são coisas que o governo possa distribuir.

Como exemplos de diferentes políticas de transferência de renda e das relações sociedade x Estado que se estabelecem a partir delas, Monnerat et al. (2007) apresentam o programa de transferência de renda iniciado nos Estados Unidos, chamado imposto negativo, o qual se apoia na ideia de minimização do Estado, com a promoção de uma estratégia de transferência monetária que não seja capaz de criar estímulo ao ócio⁷. Para as autoras, a medida baseia-se na crença no individualismo, no mercado auto-regulador e na concepção de que o pobre precisa ser constantemente estimulado a trabalhar – que reforça estigmas sociais que depreciam o pobre e o culpabilizam por sua própria condição.

A instituição de programas de renda mínima, segundo Monnerat et al. (2007), porém, se deu de forma diferenciada na Europa, com a consolidação dos *Welfare States* no pós Segunda Guerra Mundial, baseado em outra perspectiva de justiça social – a figura do pobre merecedor cede lugar ao indivíduo portador de direitos. No debate sobre a inadequação dos *Welfare States* diante dos dilemas da sociedade salarial e do pleno emprego, intensificam-se também os debates sobre os programas de transferência monetária, com diferentes propostas, principalmente no que tange à forma de conceber a relação entre trabalho e renda (se de forma vinculada ou não), se a favor ou contra a condicionalidade, se focalizada ou universal, entre outras.

A principal experiência de inserção social nesses moldes é o programa Renda Mínima de Inserção (RMI), instituído na França em 1988, que parte de uma perspectiva de inserção social (como apontada por Rosanvallon), apresentando dois pontos como centrais: a adesão ao programa vinculada à assinatura de um contrato entre o Estado e o beneficiário, aceitando participar de uma diversidade de ações voltadas para sua inserção; e que as ações para a reinserção são definidas a partir das necessidades de cada um dos beneficiários. No caso do RMI, as contrapartidas são compreendidas como uma nova forma de relação do indivíduo com a sociedade, que também é responsabilizada por sua reinserção.

⁷ Fixa-se uma linha de pobreza – os que estão acima pagam o imposto e, os abaixo dela, recebem determinado valor complementar à renda acessada por seu trabalho.

Na América Latina os programas de transferência monetária estão bastante disseminados e as principais experiências de programas como esses têm sido acompanhadas de exigências de contrapartidas de inserção nos serviços de saúde e educação, tendo como objetivo ampliar o acesso da população beneficiada a direitos sociais, e não de inserção do indivíduo no mercado de trabalho (Monnerat et al., 2007, p. 1458). Como exemplo dessa lógica que predomina na América Latina, Monnerat et al. (2007), apresentam o caso brasileiro do Programa Bolsa Família (PBF). Ao tratarem desse caso, caracterizam o padrão de proteção social historicamente construído no Brasil como baseado no predomínio da lógica corporativista e meritocrática, vinculando direitos sociais à proteção de determinadas categorias profissionais, baseando-se na contribuição prévia. Nesse meio, os excluídos do sistema de trabalho eram destinados a assistência com ações pontuais, o que, segundo as autoras, contribuiu para interditar a possibilidade do desenvolvimento de um sistema de proteção social abrangente e universal a todos.

Buscando-se romper com a lógica referida acima, o texto constitucional introduz o conceito de seguridade social, consagrando a universalidade dos direitos sociais e responsabilizando o Estado para a provisão de tais direitos. Segundo Monnerat et al.(2007),

A adoção de medidas voltadas à estabilização monetária, eficiência macroeconômica e restrição dos gastos públicos, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990, constrangeu as possibilidades de construção de políticas sociais mais abrangentes e universais, dando espaço para a defesa e implantação de ações focalizadas nos grupos mais pobres. (Monnerat et al., 2007, p. 1459)

Em 2003, o governo federal cria o PBF, que exige como contrapartida a matrícula e frequência dos filhos na escola e a participação em algumas ações ligadas à saúde. Segundo a legislação que regulamenta o programa, um dos motivos para o desligamento das famílias do programa é justamente o não cumprimento das contrapartidas, o que, para Monnerat et al. (2007), faz com que essa regulamentação assuma, juntamente com suas exigências, lugar central no desenho do PBF.

Discussão semelhante é apresentada por Marília Pontes Sposito e Maria Carla Corrochano (2005), ao analisarem o que chamam de “face oculta das políticas de transferência de renda” para os jovens brasileiros. Ao analisarem um programa voltado a jovens, os quais recebiam uma bolsa, devendo desempenhar algumas

atividades, juntamente com a continuidade da trajetória escolar, as autoras apresentam as seguintes considerações: a esses jovens é legada a tarefa de transformar a comunidade em que vivem, geralmente desprovida de equipamentos públicos e serviços que assegurem um nível mínimo de qualidade de vida; o programa é avaliado como bom por ocupar os jovens, dificultando seu envolvimento com a criminalidade; e também um possível rompimento com uma lógica filantrópica. Segundo Sposito e Corrochano (2005),

Grande parte dos gestores consideram que, para romper com a ideia da filantropia ou do assistencialismo, as iniciativas de transferência de renda demandam do indivíduo ações que estimulem seu engajamento ativo, eliminando os riscos de sujeição em relação ao Estado. (Sposito & Corrochano, 2005, p. 160)

Ao tratarem do que chamam de “ação voluntária compulsória”, a respeito das contrapartidas que são exigidas dos jovens que participam dos programas, lançam questionamentos sobre os projetos e sobre as concepções que os sustentam:

Porque esse conjunto de exigências e tais expectativas se dirigem apenas aos jovens? Porque jovens de classes médias e de elite, alguns alunos de escolas técnicas federais ou de universidades públicas, usufruindo serviços gratuitos mantidos pelos impostos, não estão também submetidos a qualquer contrapartida comunitária, sabendo-se que teriam facilidades para essa ação, diante de seu capital social e cultural? Ocorre mais uma exigência voltada apenas aos pobres, aqueles que no discurso são considerados desprovidos de direitos? (Sposito & Corrochano, 2005, p. 165)

Sobre as expectativas que são depositadas nos jovens participantes dos programas, ao se legarem a eles a responsabilidade de empreendimentos que não seriam, a rigor, de sua capacidade exclusiva, como o desenvolvimento local ou comunitário, as pesquisadoras ressaltam que esses mesmos jovens poderão, da mesma forma, sentirem-se responsáveis pelo fracasso do projeto, individualizando ações que encontram seus limites nas barreiras da desigualdade.

As contrapartidas, para Lena Lavinias (2000, citada por Monnerat et al., 2007, p. 1459), condicionam o direito constitucional à assistência em casos em que os beneficiários, muitas vezes, já estão em situações bastante vulneráveis. Já para Maria Ozanira da Silva e Silva (2001, citada por Monnerat et al. 2007, p. 1459), a contrapartida representa uma possibilidade de combinação do assistencial/compensatório com o estrutural. Sobre esse debate, segundo as autoras, é preciso considerar que a contrapartida não se configura a partir de uma

contribuição financeira como no passado da política social brasileira, marcada pela meritocracia. Continuam, então, sustentando a questão:

a contrapartida é uma cobrança indevida, já que o direito é uma prerrogativa dos membros de uma sociedade? Ou é aceitável, principalmente no caso brasileiro, porque se trata de envolver as famílias num circuito virtuoso de direitos e deveres com potencial para ultrapassar o assistencialismo e fomentar a cultura cívica e garantir o acesso a uma rede extensa de proteção social? (Monnerat et al., 2007, p. 1460)

Monnerat et al. (2007) ressaltam também o conteúdo punitivo da legislação. Classificam como “surpreendente” o conjunto de dispositivos legais que, a princípio, permitia interpretar as condicionalidades como ampliação do acesso dos beneficiários aos serviços sociais. Sobre essas condicionalidades, afirmam também que, assim como na experiência francesa, observa-se que o PBF e outras políticas brasileiras baseiam-se numa perspectiva que define direitos sociais a partir de um modelo contratual, articulando direito e obrigação.

Se uma das características das PP atuais que envolvem transferência de renda é a exigência de uma contrapartida, que possui papel central no desenho das políticas, cabe buscarmos maior aprofundamento das políticas direcionadas ao jovem brasileiro. A esse assunto é que nos ateremos a seguir.

1.2.5. Juventude nas Políticas Públicas

Grande parte das PP voltadas aos jovens e adolescentes caracterizam-se pela associação de suas imagens “à noção de crise, desordem, irresponsabilidade, enfim, problema social a ser resolvido, que merece atenção pública.” (Lyra et al., 2002, p. 11). A partir dessa noção, esses programas pautam-se em ações que têm como finalidade a reintegração desses jovens à ordem social, principalmente por meio de estratégias como ressocialização, capacitação profissional, ou de uso apropriado do tempo livre.

Ao tratarem as representações dominantes sobre os jovens na atualidade, Sposito e Corrochano (2005), afirmam que grande parte dessas ações opera com a imagem de uma juventude perigosa, que é potencialmente violenta, que necessita de ampla intervenção social para assegurar sua passagem à vida adulta de modo a

não ameaçar determinadas orientações dominantes – motivo de preocupação no Brasil que domina a opinião pública em relação à juventude, comumente associada à violência, principalmente nos centros urbanos. Para as autoras, a temática do emprego, ou de sua falta, não vem a desestabilizar o ideal (campo simbólico) anteriormente apresentado, associando tempo livre a uma ociosidade perigosa, que os aproxima de condutas criminosas, principalmente ligadas ao tráfico de drogas ilícitas. Assim, enfatizam a necessidade de reconhecer o caráter prescritivo das políticas de juventude – seu foco na prescrição ou a ênfase em normas, significados e conteúdos simbólicos “que incidem sobre expectativas de disseminação de condutas juvenis consideradas adequadas para um determinado tempo e espaço.” (Sposito & Corrochano, 2005, p. 146).

Marcia Frezza, Cleci Maraschin e Nair Silveira dos Santos (2009) discutem concepções de juventude que se expressam em PP para jovens no Brasil. Segundo elas, a maioria desses programas objetiva resolver problemas que se referem à inserção na ordem social vigente, relacionados à educação, saúde e/ou ao trabalho, ou mesmo destinados a situações caracterizadas como conflito com a lei. Essas políticas, portanto, se voltam a parcelas da população que estão em situação de maior vulnerabilidade social. Vulnerabilidade que compõe a equação infância/adolescência + pobreza = vulnerabilidade = risco = perigo, segundo Betina Hillesheim e Líliam Rodrigues da Cruz (2008). De acordo com Hillesheim e Cruz (2008), as PP brasileiras, voltadas à infância e adolescência, têm-se pautado nessa equação, criando mecanismos para buscar a prevenção da ociosidade e da mendicância, consequências do abandono e da decadência moral, assim como de medidas compensatórias, buscando alcançar padrões normativos ou desejáveis.

As políticas, ao optarem por uma linha de orientação, definindo contingentes de jovens a serem atendidos, objetivos a serem atingidos, o papel do jovem e as soluções a serem alcançadas, delineiam também discursos sobre eles, que definem circunstâncias reconhecidas como apropriadas à idade – seus modos de viver (Frezza, Maraschin & Santos, 2009, p. 316). Do mesmo modo que são efeitos das concepções de juventude elaboradas socialmente, essas políticas produzem efeitos nas formas de concepção que a sociedade tem dos jovens, concepção que traz reflexos sobre os modos de ser e agir desses jovens. Dessa forma, ressaltam Frezza, Maraschin e Santos (2009), as ações de políticas voltadas à juventude podem contribuir para criar novos sentidos e práticas para e pelos jovens, assim

como podem reforçar concepções e modos de viver dominantes.

Do mesmo modo, as práticas educacionais, para além de processo instrucional, implicam processos formadores de subjetividade, definindo modos de ser e agir (Pereira & Jobim e Souza, 1998). O processo escolar, no qual todos têm o direito de participação, pensado como ação do Estado, assim como outras ações, pode ser analisado como processo subordinado a vozes sociais que se encontram em permanente dialogismo. Julia Varela (1994) e Miriam Pan (2008), ao analisarem a constituição histórica da educação escolar ocidental e a evolução das práticas educacionais em relação às diferenças humanas, respectivamente, demonstram que, para além da democratização de espaços educacionais ou da produção e da difusão de conhecimentos, são produzidos também diferentes modos de conceber identidades, de significar modos de subjetivação de acordo com parâmetros estabelecidos.

As políticas do Estado sobre a educação, que compõem mais especificamente o foco deste trabalho, portanto, são também ações que incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois se constituem eixos orientadores no processo educacional. Mais do que comunicarem ou informarem, esses enunciados, ao regulamentarem a vida social, produzem como efeito sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior.

As políticas, dentro do dialogismo, constituem-se como enunciados do Estado, portanto posicionados, que respondem ativamente *a* enunciados e *por* vozes sociais, sustentando ou rechaçando valores. Assim, a movimentação/transformação social não tem origem no enunciado do Estado, mas é também composta por ele. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundarmos também nossos estudos sobre as políticas e as transformações ocorridas no ensino superior. A esse tema é que se dedica a seção seguinte.

1.3. UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO – OBJETOS HABITADOS

Como viemos discutindo desde o início deste trabalho a respeito dos modos de subjetivação e de constituição identitária, sobre a juventude contemporânea, assim como PP, suas formas de análise e as experiências de políticas sociais no

Brasil, é necessário aprofundar a discussão sobre a universidade pública brasileira, contexto da política aqui enfocada.

Aprofundar a compreensão dessas ações do Estado e dos campos de tensão que estão envolvidos compõe-se como condição necessária para um aprofundamento do estudo das recentes políticas de assistência estudantil (que objetivam criar condições para a conclusão dos cursos de graduação, reduzindo a evasão e o número de vagas ociosas nas instituições). Nesse sentido, compreender as ações, os contextos em que se deram e suas tensões constitutivas, apresenta-se como caminho necessário de ser trilhado para pensar os modos de subjetivação e de constituição identitária em que passam a estar inseridos jovens que fazem parte de grupos subrepresentados nesse espaço.

Debruçamo-nos, portanto, sobre a história de constituição das universidades brasileiras, assim como ao seu passado recente, buscando compreender os papéis sociais que tem ocupado em relação ao Estado e à sociedade. Em meio a essa trajetória histórica, buscaremos como centro as políticas de democratização do ensino superior público brasileiro e os campos enunciativos em que são proferidos.

1.3.1. A constituição da universidade – de mãos dadas com o Estado e o Mercado

As universidades brasileiras, a maioria surgidas a partir dos anos 1920, com investimento do Estado, estavam, em maior ou menor grau, subordinadas a ele. Por esse motivo, como aponta Mancebo (2006), as universidades públicas brasileiras nunca gozaram efetivamente de uma autonomia de modo integral, embora ela seja garantida pela Constituição Federal Brasileira (1988), em seu artigo 207. As universidades brasileiras, segundo Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha (2007) tiveram um nascimento tardio, quando comparadas às universidades na América Latina (algumas inauguradas no início da segunda metade de 1500). Do mesmo modo, Cunha (2007) enfatiza as separações das estruturas internas, isoladas em faculdades, que fragmentavam as instituições brasileiras, que seguiram o modelo da Universidade Imperial Napoleônica, e não o modelo humboldtiano, que enfatizava a pesquisa (Mancebo, 2006).

Segundo Cunha (2007), a ditadura militar brasileira foi a grande responsável

pela modernização das universidades, em um período que ficou conhecido como de crise das universidades brasileiras. Mediante uma aliança entre militares e pesquisadores, concretizou-se a formação de agências de fomento (BNDES⁸, Finep⁹, CNPq¹⁰ e CAPES¹¹), inovações que iniciaram seus desenvolvimentos na década de 1940, mas que foram intensificadas na década de 1970. No contexto da repressão política e ideológica travada na ditadura, Cunha (2007) ressalta que esse mesmo regime autoritário foi utilizado pelos docentes-pesquisadores reformistas para fazerem prosseguir o processo de modernização que desejavam. Dentre as transformações, a adoção de sistemas de créditos em disciplinas tinha como efeito também a desarticulação do movimento estudantil com a fragmentação das turmas de graduação. Outra fragmentação ocorreu entre os cursos de ciências humanas (Filosofia, Ciências e Letras) visando à supressão da atuação crítica dessas unidades.

As grandes transformações na universidade brasileira nesse período foram marcadas pela adoção do modelo das universidades dos Estados Unidos, as universidades pesquisadoras. Transformação que ainda não chegou a seu fim, pois, ao contrário, vem sendo cada vez mais reforçada, principalmente pela adoção do mesmo modelo pelas universidades européias, a partir da adoção do Protocolo de Bolonha (1990) (Cunha, 2007).

De acordo com Marilena Chauí (2001), na história mais recente das universidades brasileiras, podem ser identificadas três etapas de transformação, identificadas pela filósofa, mais pontualmente a partir dos anos 1970, respondendo a quadros que se delineiam na política e na economia nacional e mundial. A primeira das três etapas definidas por Chauí (2001, p. 189-190) é a da *universidade funcional*, nos anos 1970, marcada por uma formação rápida de profissionais requisitados. A instituição adaptou currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes egressos. A partir dessa década, segundo Deise Mancebo, Olgaíses Maués e Vera Lúcia Jacob Chaves (2006), as universidades se organizaram sem estruturas de pesquisa e pós-graduação, dedicando-se exclusivamente ao ensino. A *universidade de resultados* (Chauí, 2001), dos anos 1980, trouxe expansão de vagas, principalmente pelo crescimento

⁸ Banco Nacional do Desenvolvimento

⁹ Financiadora de Estudos e Projetos

¹⁰ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

da iniciativa privada (alimentando o sonho social da classe média), e a parceria de universidades públicas e empresas privadas. Essa parceria assegurava o financiamento de pesquisas, a remuneração de estagiários e a contratação de funcionários em função de seus interesses – os empregos e a utilidade imediata das universidades nessa época asseguravam sua apresentação pública de resultados. A terceira etapa foi chamada por Chauí (2001) de *universidade operacional*. Enquanto a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho e a universidade de resultados voltada para as empresas, a operacional está, por sua organização, voltada para si mesma. Nas palavras da filósofa, “está virada para dentro de si mesma”, pois a pesquisa, que deveria estar voltada para a produção de conhecimento para a vida social, é compreendida e realizada como a posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa interna da própria universidade, dificuldades e obstáculos para a realização de um objetivo. Na mesma década, assiste-se também, devido às facilidades criadas para a abertura e expansão de instituições privadas, um crescimento significativo das vagas existentes, transformação que pôs em questionamento a qualidade dos serviços prestados pelas instituições particulares (Mancebo, Maués & Chaves, 2006).

Esse crescimento a que se referem as pesquisadoras pode ser avaliado a partir dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A evolução das matrículas na educação superior serve de exemplo do expansivo crescimento das instituições privadas entre os anos de 1980 e 1998, segundo dados do MEC/INEP/SEEC. Se em 1980, o total de matrículas era de 1.377.286, das quais, 492.232 eram de instituições públicas (federais, estaduais e municipais), 885.054 eram de instituições privadas. Em dezoito anos, esses números passaram a um total de 2.125.958 de matrículas, das quais 804.729 eram de instituições públicas, e 1.321.229, de instituições privadas. A partir de relatório do INEP, o número de matrículas, em 2007 alcançou um total de 4.880.381, dentre as quais, 1.240.968 em instituições públicas, e 3.639.413, em instituições privadas.

Ao abordar o contexto da educação superior no governo Lula, Dilvo Ristoff (2006) afirma que, “se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar.” (p. 45) Segundo o autor, o Plano Nacional de Educação (lei n.º 10172, de 2001), que tem como diretriz para a educação superior a “expansão com qualidade” e, como visão de futuro, que “nenhum país pode aspirar a

ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”, foi o grande responsável pela expansão desse nível de educação no Brasil. A expansão, para Ristoff (2006), é fato inegável em função dos dados referentes aos números de instituições superiores de ensino e também quanto ao número de vagas abertas nesse nível de ensino e também o número de matrículas.

Se, para Mancebo, Maués e Chaves (2006), o governo Lula não se diferencia dos governos anteriores, pois, ao analisarem versões preliminares do que conhecemos hoje por PROUNI (Programa Universidade Para Todos), as autoras sinalizavam que esses processos beneficiariam instituições privadas e que o mesmo se constituiria como mais um passo da ideologia neoliberal dentro das universidades, para Ristoff (2006) as ações do governo Lula no campo da educação superior tem enfrentado grandes desafios e estão em processo intermediário e avançado de implementação, “em consonância com as reivindicações da sociedade civil organizada.” (p. 51).

Instituição social, a universidade não esteve/está isenta das transformações e reconfigurações políticas e econômicas mundiais, as quais, variando de país para país, de instituição para instituição, influenciaram/influem, subordinaram/subordinam e/ou condicionaram/condicionam a determinadas ordens, fazendo com que suas demandas e objetivos sejam adequados a determinados interesses – de mercado e/ou da agenda estatal e/ou internacional. A esse respeito, Raquel Goulart Barreto e Roberto Leher (2008), fazem importantes apontamentos sobre as transformações nos sistemas educacionais brasileiros de educação superior em função das publicações-chave¹² do Banco Mundial para o ensino superior. As publicações, segundo os pesquisadores, trazem orientações e condições para o aprimoramento da educação superior, e para o desenvolvimento sócio-econômico, tanto em países desenvolvidos quanto para os em desenvolvimento.

Segundo Carlos Alberto Torres (1995), a razão instrumental do Banco Mundial e de outros organismos internacionais de financiamento passa a dirigir as políticas educacionais dos países que recebem empréstimos. Esses organismos, ao gerarem as definições dos problemas nacionais e as soluções viáveis no contexto de

¹² São quatro, identificadas na página referente à “educação terciária (educação superior)”. Em ordem cronológica: Educação superior: as lições da experiência (1994); Educação superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa (2000); Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária (2002); e Educação permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento (2003).

internacionalização e globalização do capitalismo, pressionam seus parceiros nacionais a adotarem normas e políticas que resultam em preferências de políticas educacionais (aplicadas de modo relativamente homogêneo e universal), as quais são direcionadas por políticas de desenvolvimento prescritas (com ajustes estruturais, crescimento por meio de exportações e cortes de gastos públicos).

Mesmo face às resistências a essas transformações, nos últimos anos, a partir das definições internacionais, nacionais e locais, segundo Mancebo (2006), a reestruturação da universidade tem desafiado seu caráter público (em função da influência de organismos internacionais reguladores do comércio internacional que concebem a educação como mercadoria e não como direito), e também redefinida/ressignificada a função social das universidades.

A partir do quadro apresentado por Barreto e Leher (2008), que vincula a organização atual das instituições de ensino superior às recomendações de organismos multilaterais econômicos, cabe, portanto, um olhar mais detalhado sobre essas e outras relações entre a economia e a educação superior. Lançar olhar sobre a formação na sociedade contemporânea voltada para a produtividade e o consumo não significa compreender as relações econômicas como único fator responsável ou que venha a explicar todas as transformações ou modos de operar da educação em seus diversos níveis. Porém, não se pode descartar que essas mesmas relações estejam intimamente relacionadas às transformações a que se assiste.

1.3.2. O quadro político-econômico

A universidade tem ocupado atualmente lugar de destaque na educação, sendo a ela confiadas muitas das expectativas em relação ao futuro da sociedade contemporânea. Se, como aponta Ristoff (2006), toda educação surge de uma imagem que se tenha do futuro, ou que se queira alcançar, nos cabe questionar quais são essas imagens e que ideais as sustentam. Pensados a partir de contextos mais amplos, que escapam à universidade, mas que a atravessam e a constituem, nos cabe voltar a campos políticos e econômicos, grandes reguladores atuais. Entre esses dois campos, para Boaventura de Sousa Santos (2001), não há clara separação. Segundo ele, as relações econômicas contemporâneas, constituídas a

partir das origens do capitalismo, são também relações políticas e jurídicas, na medida em que convergem na consolidação do modelo capitalista das relações sociais.

O processo histórico de redemocratização de grande parte dos países da América Latina, no fim dos anos 1970, início de 1980, ocorreu seguindo em paralelo à crise mundial que se manifestava na década de 1970, sendo, portanto, acompanhada de um processo de desenvolvimento econômico ancorado nos capitais disponíveis no mercado internacional. Já endividados, esses países sentiram fortemente as mudanças internas no primeiro mundo, que tiveram como consequência o endividamento crescente, a inadimplência e a incapacidade de saldar as dívidas contraídas por parte dos países mais pobres. Nesse cenário, segundo Márcio da Costa (1995), cresce a força com que os organismos financeiros internacionais (dispositivos sob controle dos credores), passam a traçar diretrizes ou mesmo intervir na política interna dos países endividados. Na década seguinte, esses organismos, até então desconhecidos de grande parte da população, passam a assumir lugar de destaque nos jornais cotidianos – o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Para os países que já sofriam com as dívidas, dentre eles o Brasil, a crise é vista como a “derrocada do modelo de estado desenvolvimentista, condutor de políticas de industrialização/substituição de importações.” (Costa, 1995, p. 50).

No mesmo período, com o desmantelamento de quase todos os regimes socialistas, as derrotas dos partidos identificados com a construção dos *Welfare States*, fizeram erigir a imagem da força do discurso neoliberal com arranjos políticos baseados na menor restrição possível à “mão invisível do mercado” (Costa, 1995, p. 65). Juntamente com a solidificação do discurso neoliberal, assiste-se à acentuação das diferenças sócio-econômicas entre populações. No contexto do fim da década de 1980, “o modelo econômico vigente passou a atingir níveis insuportáveis de exclusão social” (Pan, 2008, p. 89), pois, nessa mesma década, houve um aumento da distância social no interior das classes médias, queda na remuneração e massificação de algumas profissões (Laplaine, 2006, p. 696). Assistiu-se, portanto, a um crescimento econômico, acompanhado de baixos salários, de desigualdade e de concentração de renda, segundo Jurjo Torres Santomé (2003, p. 18). Na década seguinte presenciou-se o aumento do desemprego e do subemprego, cortes em gastos sociais e regressão dos direitos trabalhistas, provocando uma mobilidade

social descendente. Assistiu-se, em resumo, a uma grande exclusão social, em vários aspectos.

Em meio ao processo de crescimento dessas desigualdades, novas propostas educacionais foram apresentadas como necessárias, visando ao futuro desejado. Como argumentos, fizeram-se presentes, no fim da década de 1980, comparações com os “tigres asiáticos”, países nos quais os grandes investimentos na educação são associados a grandes saltos econômicos (Costa, 1995, p. 61). Efervescem, assim, justificativas para o investimento em educação, argumento que faz ressuscitar a teoria do capital humano, construída nos anos de 1960 a 1970 que consideraram a “educação um fator privilegiado para o desenvolvimento econômico e para a mobilidade social” (Laplane, 2004, p. 6).

Reginaldo C. Moraes (2002) enfatiza que, para instituições como o BM, a causa principal da pobreza é atribuída ao baixo índice de escolarização, o que o leva a argumentar que “[...] a educação contribui para o crescimento econômico através do incremento da produtividade individual [...]” (Banco Mundial, 1995, p. 3, citado por Moraes, 2002, p. 3). A partir dessa compreensão é que o Banco Mundial, juntamente com outras instituições internacionais, como a UNICEF, UNESCO e PNUD, instaurou com a conferência da Tailândia (de Educação para Todos – UNESCO, 1990) um modelo de educação para todos, impulsionando políticas de democratização do ensino (Torres, 1995, p. 126-127). Pensar as relações econômicas e suas ligações com a educação, assim como a transformação de seu sentido social abre caminho para uma discussão basilar na filosofia da educação – se ela deve servir aos interesses do sistema produtivo, ao emprego, ou a outro modo de formação, para além desse sistema, com vistas à emancipação.

1.3.3. Educação – entre consumo e emancipação

As discussões atuais a respeito da educação apresentam, de um lado, a exigência pelo aprendizado que venha a atender expectativas do sistema econômico (em função das demandas do sistema produtivo e das necessidades produzidas por ele) e, de outro, o questionamento desse ensino, justamente por seu caráter tecnicista, pragmático-imediatista e mantenedor de um sistema que produz, junto

com o crescimento econômico, desigualdades.

O ideário que sustenta a primeira forma de compreensão da educação é apresentado por estudos críticos como teoria do capital humano, a qual tem como sua fundamentação teórico-metodológica um instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. Segundo Amarilio Ferreira Júnior e Marisa Bittar (2008), a partir das teorias educacionais desenvolvidas por Theodore W. Schultz (1902-1998), a instrução e a educação passam a ser concebidas como valores de caráter econômico, bens de consumo que tem como diferença para com os demais sua permanência e longa duração. A teoria do capital humano desenvolvida por Schultz, de acordo com Ferreira e Bittar (2008), estabelece, portanto, relação direta entre educação e economia, atribuindo à primeira a responsabilidade pela produção da segunda.

O capital humano não se trata apenas da educação/instrução. Engloba um conjunto que compreende, para além da educação, “saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos e hábitos, disciplina” que, quando adquiridos, passam a gerar “a ampliação da capacidade de trabalho”, produzindo um crescimento de produtividade (Frigotto, 1995, p. 91). Assim, além de alavancar a produção econômica, também transforma o trabalhador em capitalista pela agregação de conhecimentos à sua força de trabalho – um proprietário de bens simbólicos (Ferreira Jr; Bittar, 2008, p. 344). Nesse contexto em que a educação passa a ser concebida como valor de caráter econômico, para Daniel Suárez (1995, p. 259-260), apaga-se do ideário social a ideia da educação como direito social e conquista democrática - transfere-se a educação da esfera pública para a esfera do mercado, de direito social à possibilidade de consumo, variável segundo mérito e capacidade dos consumidores (Gentili, 1995).

Compreendida também como opção política, para além da econômica, a educação, dentro da lógica do capital humano, em sua relação com o trabalho, destina-se a formar profissionais a partir das necessidades do mercado neoliberal (Gentili, 1995; Severino, 2008). Assim, construiu-se a imagem da educação como caminho exclusivo para o crescimento econômico, para a geração de produtividade e renda, passando também a ser vista como possibilitadora de redução, ou mesmo impedimento da ampliação, de desigualdades.

A educação, para Antônio Joaquim Severino (2008), não pode deixar de se preocupar também com a formação de uma consciência social e com o

aprimoramento da formação cultural das novas gerações, para além de seus compromissos com a formação para a esfera do trabalho. Abrir mão desse caráter aglutinador de seu papel social seria, para ele, abrir mão de sua integralidade e de sua identidade fundamental.

Sustentando uma ofensiva a esse modo de concepção da educação enquanto bem de consumo, István Mészáros (2005), enfatiza sua compreensão da educação como um conceito mais amplo, não apenas formal/escolar, mas como meio para a transformação da realidade social, como a grande possibilitadora de um processo de emancipação

A educação é apresentada por Mészáros (2005) como mais do que transmissora de conhecimento e formadora para um mercado de trabalho. Para além disso, ressalta seu caráter formador, pois a educação não transmite apenas conhecimentos, mas valores construídos socialmente. A centralidade ocupada pela educação na sociedade contemporânea atribui a ela o significado de ser uma grande força de disseminação e manutenção de uma lógica, assim como de sua transformação ou subversão.

Assim, propõe a “contraconsciência” do âmbito educacional formal da contemporaneidade. Enfatiza que “os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados de seu tegumento da lógica do capital” (Mészáros, 2005, p. 58), ou seja, devem estar sustentadas por valores outros, com um intercâmbio ativo e efetivo, com práticas educacionais mais abrangentes.

Justamente entre esses dois posicionamentos é que Severino (2008) localiza o desafio das universidades (e de toda educação) públicas brasileiras – a tensão entre a educação sustentada nas premissas do mercado e a educação que se identifica com os ideários da emancipação. Assim, põe-se o conflito entre uma educação posta a serviço do mercado e outra que se afirma a serviço da constituição de uma existência mais humanizada.

Em meio a essa oposição de compreensões de modos de ser da educação, no contexto de globalização do capitalismo das décadas de 1980 e 1990, a consolidação de governos neoliberais europeus, assim como a centralidade das instituições econômicas multilaterais, passam a produzir também impactos na educação brasileira.

1.3.4. Educação superior em meio às reformas estatais

Nas décadas de 1980 e 1990, a estruturação de governos neoliberais na Inglaterra, Alemanha e nos Estados Unidos, traziam consigo a necessidade de reestruturação do Estado e, no mesmo conjunto, a reestruturação da educação superior (Silva Júnior & Sguissardi, 2001).

No Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995, foram retomados os ideais de reforma do Estado, iniciadas com Collor de Mello e mantidas em suspenso no período Itamar Franco. O Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Carlos Bresser Pereira, no fim do primeiro ano de governo de FHC, a partir do Decreto 1.738 de 08/12/95 instituiu o Conselho de Reforma do Estado, tendo a ele anexado o Plano Diretor da reforma do Estado. Segundo João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi (2001), esse plano afirmava que o Estado, ao ampliar sua participação no setor produtivo, teria se desviado de suas funções básicas, com gradual deterioração dos serviços públicos, agravando a crise fiscal e aumentando a inflação. A reforma do Estado, portanto, constituía-se como instrumento imprescindível para a consolidação da estabilidade, assegurando o crescimento da economia e a promoção da correção das desigualdades sociais e regionais.

A implicação dos ideais de reforma do Estado para o âmbito da universidade e sua democratização reside no entendimento de que os serviços mais relevantes, não exclusivos do Estado (universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus), estariam sujeitos à proposta de serem transformados, voluntariamente, em “organizações sociais” – entidades que celebrassem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contassem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público, processo denominado por Bresser Pereira de um “Programa de Publicização”. Para o ministro, essa transformação permitiria a essas instituições ampla autonomia na gestão de suas receitas e despesas, permitindo que continuassem a contar com a garantia básica do Estado (bens e funcionários).

Para o MARE, a administração pública deveria ser “orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações.”

(Brasil, MARE, 1995, cap. 2, citado por Silva Júnior & Sguissardi, 2001, p. 41). Em sua proposta, instituições federais seriam transformadas em entidades públicas de natureza privada – semipúblicas. Como argumento favorável para a garantia da qualidade e eficiência, as IFES estariam submetidas a três tipos de controle: estatal, comunitário e do mercado. Essa proposta estaria de acordo com as orientações do BM e também de analistas e mentores nacionais da modernização do Estado, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001). Sustentava-se, nessa proposta, que o sistema federal de ensino estaria em crise por não absorver a crescente demanda e por não preparar adequadamente para o mercado.

A partir das concepções de modernização, ancoradas no discurso da eficiência, de propriedade (estatal, privada e pública não-estatal) e de modelos de administração pública, essas transformações seriam a garantia da qualidade dos serviços da educação superior e de sua maior correspondência com as exigências do mercado.

Para Chauí (2001), as transformações na educação superior, que acompanham mudanças econômicas mundiais, com a transformação/substituição do conceito de direitos pelo de serviços passa a ressignificar também o status de autonomia das universidades. O próprio vocabulário neoliberal passa a fazer parte do cotidiano acadêmico, com expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização universitária”. Segundo Chauí (2001), a universidade passa a ser transformada em uma organização administrativa, perdendo a idéia e a prática da autonomia, se reduzindo à gestão de despesas e receitas, de acordo com contratos de gestão que o Estado estabelece, com metas e indicadores de desempenho, como empresas.

Da mesma forma que o modelo administrativo e gestor das universidades, o quesito qualidade passa a ser avaliado por *quanto* a universidade produz, em *quanto tempo* ela o produz, e a *quanto custo* o faz. Em resumo, os critérios de qualidade da educação superior passam a ser estritamente a quantidade, o tempo e o custo. Essa condição atual das universidades está atrelada à tecnocracia, compreendida como “prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis” (Chauí, 2001, p. 186). Com efeito, a rearticulação administrativa transforma uma instituição social em uma organização, ou seja, em uma entidade isolada que tem seu sucesso ou fracasso medidos em função da gestão de recursos

e de estratégias de desempenho.

1.3.5. Políticas Públicas no ensino superior

Uma questão que deve ser posta como central, segundo Severino (2008) nas discussões a respeito das PP no ensino superior remete a aspectos que não dizem respeito exclusivamente à universidade, mas também a esferas da vida social das quais ela faz parte. Sobre a relação universidade, sociedade e Estado, Severino (2008) questiona: como articular ensino para o trabalho, como demanda a atual conjuntura da sociedade capitalista com ensino de qualidade, pesquisa e extensão? Para além de buscar uma resposta à questão lançada, assim como os impactos que produz na sociedade contemporânea, somos encaminhados a pensar as relações existentes entre as demandas da sociedade para esse nível de educação, suas expectativas, e as ações do Estado com vistas a atendê-las frente à lógica econômica que se apresenta.

R. Martins (2001) analisa o documento “Enfrentar e vencer desafios: educação superior”, publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), em abril de 2000 (que, segundo o ele, trata-se de um documento-síntese das políticas adotadas pelo governo FHC) e traz alguns elementos que nos auxiliam a apreender um pouco mais da complexidade dos quadros que se delineiam na contemporaneidade envolvendo ensino superior, sociedade, mercado e PP. Em sua análise, R. Martins (2001) identifica a temática da conexão das políticas implementadas em educação superior e o atendimento às demandas sociais como sendo a tônica recorrente ao longo do documento. Segundo ele, isso produz como efeito de sentido uma homologia entre o discurso oficial e o da sociedade – não há diferenças entre eles. Nesse sentido, ressalta que, se a demanda social é explicitada univocamente, não há como divergir das políticas que estão em sintonia com ela.

Embora a existência da ligação do discurso oficial com demandas sociais seja inegável, R. Martins (2001) salienta que falar em “demandas da sociedade” pode ser considerada uma primeira pista para legitimar uma visão que vê no social uma realidade capaz de ser decifrada e, a partir disso, poder intervir nela. Segundo

o autor, o documento do MEC caracteriza-se por uma postura de pretender ser uma expressão unívoca da verdade presente na sociedade. Ao discutir a questão dos interesses envolvidos na dinâmica da política analisada e a legitimidade de um discurso que se apresenta como porta-voz da sociedade, R. Martins (2001) utiliza-se das palavras de Jon Elster: “O que parece ser motivações do espírito público pode ser apenas comportamento calcado no espírito público, motivado por auto-interesse num equilíbrio no qual vale a pena ser honesto.” (Elster, 1994. p. 186, citado por R. Martins, 2001, p. 117). A partir disso, sua análise enfatiza que a PP poderia ser percebida como discurso que “protege” a sociedade dela mesma.

Os sobre as recentes PP voltadas ao ensino superior, em sua grande maioria, dedicam-se ao estudo das políticas de acesso a esse nível de educação, aos programas de reestruturação das universidades ou às bolsas destinadas às instituições privadas e seus diálogos com políticas econômicas e internacionais. Grande parte desses estudos têm se dedicado às ações que trazem consigo polêmicas, em maior ou menor intensidade, como as políticas de reservas de vagas, também conhecidas como cotas, que passaram a ser implementadas no Brasil principalmente no início dos anos 2000.

As políticas de acesso diferenciado ao ensino superior não são originárias do Brasil. Remetem a ações de outros países e a discussões que, embora possuam certo trajeto histórico, sempre se fazem presente sob a forma de três argumentos, afirmados ou contestados – a reparação, a justiça social e a diversidade. João Feres Júnior (2006) analisa esses três argumentos e suas trajetórias históricas, remetendo, principalmente, mas não exclusivamente, ao histórico de lutas referentes ao ensino superior estadunidense. Segundo o pesquisador, as discussões a esse respeito remontam às lutas pelos direitos dos negros nos EUA, na década de 1960, que era sustentada predominantemente em dois argumentos: a reparação (voltada à ações do passado que acarretaram situações de desigualdade num contexto atual – discriminação histórica) e a justiça social (pensada a partir da situação atual, argumento que se fortalece a partir da contestação de que não se pode culpar alguém pela discriminação produzida por seus antepassados, ou beneficiar outros por seus antepassados terem sofrido a discriminação).

O argumento da justiça social, segundo Feres Júnior (2006) sofreu uma corrosão histórica, marcadamente a partir da eleição de Ronald Reagan, com várias causas ganhas em diferentes cortes nos EUA. Essa corrosão abriu campo para um

novo argumento, a “diversidade” (Feres Júnior, 2006), a qual é justificada pelos benefícios que traz à educação, incluindo aí um maior entendimento inter-racial e a demolição de estereótipos raciais. Assim, esse novo argumento surge com força para sustentar as novas políticas no campo do ensino superior, pois, se a reparação volta-se mormente para o passado, e a justiça social foca a desigualdade presente, a diversidade é marcada por uma temporalidade incerta, muitas vezes sugerindo a produção de um futuro no qual as diferenças podem se expressar em todas as instâncias da sociedade. A diversidade também trabalha contra o argumento da justiça social, pois a questão da desigualdade e da discriminação presentes se dilui em uma valorização geral da diferença, que, por seu turno, é definida em termos de cultura e etnia – conceitos mais vagos que desigualdade e, portanto, de operacionalização mais fácil.

Nas ações afirmativas no Brasil, segundo Feres Júnior (2006), os argumentos que mais têm destaque são o da reparação e o da diversidade, enquanto a questão da justiça social muitas vezes é deixada de lado. No caso brasileiro, as implantações de políticas de reservas de vagas em instituições federais de ensino, traz consigo diversas discussões, nas quais as cotas são apresentadas ora como equivocadas, inconstitucionais, subestimando capacidades, ora como redentoras, promotoras de justiça social e transformadoras da realidade sociedade (Felicetti & Morosini, 2009; Catani, Hey & Gilioli, 2006).

Para Jamil Cury (2005), as PP implementadas na educação, sob a vigilância da ideologia neoliberal, têm legado ao Estado apenas intervenções pontuais, as quais operam sob lógica da focalização de direitos de grupos específicos, marcados por uma diferença. As políticas com esse caráter focalizado são definidas por Frey (2000) como políticas redistributivas, ou seja, que têm por característica sua orientação para o conflito – para o desvio e o deslocamento consciente de recursos financeiros, direitos ou outros valores entre camadas sociais e grupos da sociedade. Trata-se, portanto, de um processo político que visa a uma redistribuição, que costuma ser polarizado e repleto de conflitos.

Segundo Cury (2005), as medidas focalizadas são uma boa estratégia para os cofres públicos, pois, por não se destinarem a todos os cidadãos, o Estado, seguindo a lógica empresarial, abstém-se de gastos, investindo menos recursos.

Assim, o campo de discussões em torno das políticas é multifacetado, envolvendo diversas polêmicas e posicionamentos semântico-axiológicos dos

envolvidos em processos de elaboração e implantação. A partir do que temos tecido até aqui, cabe-nos retornarmos mais especificamente a nosso tema de pesquisa – analisar os efeitos de sentido envolvidos nos processos que produzem identidades e modos de subjetivação possíveis aos estudantes bolsistas permanência da UFPR. Compreendendo um pouco mais do cenário que as PP na educação superior vêm a responder e, nesse mesmo processo, os sentidos que estão em jogo de poder, passamos a seguir a tratar de como realizamos nossa pesquisa, tendo como foco a Política Nacional de Assistência Estudantil e como campo empírico a Universidade Federal do Paraná.

2. PESQUISAR – TRABALHO ÉTICO E ESTÉTICO

Para buscarmos atender o objetivo ao qual nos propusemos, analisar os efeitos de sentido envolvidos nos processos que produzem identidades e modos de subjetivação possíveis aos estudantes bolsistas permanência da UFPR, optamos por fazê-lo não (apenas) por meio de documentos, mas (também), e principalmente, a partir do diálogo com os próprios estudantes inseridos no Programa de Benefícios para Manutenção (PROBEM). Decorrente dessa decisão se constituía a possibilidade de produzirmos, a partir de nosso objetivo, conhecimento não (apenas) *sobre* os estudantes bolsistas permanência, mas (também) *com* eles, e, no mesmo processo, (re)produzir ou (trans)formar sentidos sobre suas relações cotidianas.

Iniciamos, pois, nosso trabalho de pesquisa realizando um estudo documental, a partir do qual pudemos entrar em contato com o discurso oficial a respeito da proposta de garantia de direitos e oportunidades, sustentada pela legislação nacional que, não apenas como uma opção jurídico-legislativa, é consolidadora de opções políticas e ideológicas do Estado brasileiro (Severino, 2008). Focamo-nos em textos legais, integralmente ou em partes (leis, declarações, resoluções, projetos de leis e planos nacionais e internacionais), implantados, aprovados e/ou revogados, referentes à democratização, expansão e permanência no ensino superior brasileiro, dando-se ênfase ao ensino superior público – documentos que são “simultaneamente traços de ação social e a própria ação social.” (P. Spink, 1999, p. 126). Para tal, fizemos um recorte temporal a partir da Constituição Federal brasileira (CF, 1988).

O estudo dessa legislação deu-se em forma de afunilamento, partindo de documentos internacionais, passando para os nacionais e, em seguida, para os específicos da universidade foco, a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tal, esses documentos foram acessados e copiados de sites oficiais de instituições, como: a ONU¹³, o PNUD¹⁴, a UNESCO¹⁵ (internacionais); o MEC¹⁶, o FONAPRACE, INEP¹⁷ (nacionais); Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC-UFPR) e pró-reitorias da

¹³ Organização das Nações Unidas.

¹⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

¹⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁶ Ministério da Educação.

¹⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

UFPR.

Buscamos partir da compreensão do PROBEM, implantado na UFPR, dentro do contexto nacional e das Instituições Federais de Ensino Superior e, de volta, em sentido contrário, de modo a compreender a execução de cada etapa de implantação e das transformações ocorridas nessa universidade. Esse processo destinou-se, portanto, a aprofundar a compreensão sobre aspectos legais, políticos e discursivos em que estão inseridas as IFES brasileiras e de que modo respondem a eles. Tratamos, portanto, de ler esses enunciados reconhecendo que, como afirma Peter Spink (1999), “são tão *presentativos* (no sentido de estar presente) quanto uma entrevista ou discussão de grupo.” (p. 124). Esses enunciados “documentos de domínio público, como registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo”, de modo que “sua presença reflete o adensamento e a ressignificação do tornar-se público e do manter-se privado; processo que tem como seu foco recente a própria construção social do espaço público.” (P. Spink, 1999, p. 126).

Concomitantemente ao estudo dos documentos, passamos a frequentar, uma vez por semana, a Unidade de Apoio Psicossocial (UAPS) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFPR e, nesse lugar, realizamos observações participantes (Ezpeleta & Rockwell, 1986; J. Martins, 2002). Essa unidade é a responsável pelo PROBEM na UFPR. Assim, participando com certa frequência do cotidiano do órgão e das pessoas que a compõem, pudemos, durante os meses de março a junho de 2010, aprofundar o conhecimento sobre os processos e modos de funcionamento do programa aqui estudado. Acompanhamos, portanto, os trabalhos da referida unidade: no recebimento das inscrições dos estudantes no programa; na seleção dos estudantes que receberiam a bolsa, na seleção dos projetos (enviados por professores); na elaboração de novos critérios para facilitar a seleção dos estudantes; e nos casos específicos com que se deparavam na assistência estudantil e os modos como lidavam com eles.

Nas tardes em que passamos na UAPS conversávamos informalmente com psicólogas, assistentes sociais e pedagogas da unidade, buscando compreender suas funções e atividades e o funcionamento da unidade e do PROBEM. Nesses encontros, as funcionárias da UAPS nos contaram das situações com as quais se deparavam, dificuldades suas, dos estudantes, de professores (que ligavam

solicitando a troca de bolsistas), bolsistas que as procuravam para mudarem de projeto, entre outras.

Na UAPS, com as funcionárias e com a coordenação, tivemos também acesso a mais documentos referentes à bolsa permanência que não apenas os textos legais: ficha de inscrição; termo de compromisso (que os estudantes deveriam preencher e assinar); e ao modelo de projeto a ser elaborado pelos professores que solicitavam os bolsistas. Cada um dos encontros deu origem a registros que fizemos, nos quais relatamos o que nos foi contado, as situações que presenciamos e nossas impressões pessoais.

Como a tarefa a que nos colocamos desde o início de nosso trabalho de pesquisa era construirmos conhecimento (também) com os estudantes participantes do PROBEM, e não (apenas) sobre eles, nosso grande foco era o contado e o diálogo com eles. Assim, concomitantemente a esses procedimentos que nos permitiram ampliar nossa compreensão sobre o campo no qual nos inseríamos, iniciamos também nossos primeiros contatos com os estudantes que participaram da pesquisa da qual originou este trabalho. Dessa forma, detalhamos a seguir como foram e o modo como se deram nossos diálogos com esses estudantes.

2.1. OS BOLSISTAS PERMANÊNCIA E NOSSOS DIÁLOGOS

Como nossos diálogos com os estudantes que participaram da pesquisa ocorreram de duas formas diferentes, em entrevistas individuais semi-diretivas (M. Castro & Abramovay, 2006) ou em grupos focais (Minayo, 2004; Flick, 2009), a forma como tivemos os primeiros contatos com cada um deles também se deu de modos diferentes.

Para contarmos os estudantes que participaram de entrevistas individuais, iniciamos com a realização de um sorteio de nomes a partir da relação de estudantes bolsistas permanência da PRAE. Após o sorteio, esses estudantes foram contatados por telefone e convidados, a partir da apresentação dos objetivos e procedimentos éticos, a participarem da pesquisa.

Os estudantes que participaram dos grupos focais foram convidados a participar da pesquisa no fórum de alunos, convocado pela PRAE, realizado no

início de maio de 2010, no qual a coordenação da Assistência Estudantil prestou maiores esclarecimentos sobre o funcionamento do programa. Acompanhamos o fórum, que foi realizado três vezes no mesmo dia (manhã, tarde e noite) de modo a possibilitar que todos os estudantes selecionados pudessem participar. Ao fim de cada um desses encontros nos apresentamos e apresentamos os objetivos da pesquisa, fazendo um convite aos estudantes para participarem de grupos focais (definido como meio a partir do qual objetivávamos ter acesso às suas opiniões em relação ao programa do qual participavam). Após o convite, nos posicionamos na saída do anfiteatro e pudemos elaborar uma listagem com nomes e contatos dos alunos dispostos a participarem. Após esse procedimento, telefonamos aos estudantes para negociar horários possíveis para a formação de dois grupos.

Participaram da pesquisa 16 estudantes bolsistas da UFPR, de diferentes cursos de graduação ministrados em Curitiba, todos com idades entre 19 e 32 anos, bolsistas a mais um ano. Ao concordarem em participar, os estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (específico para cada um dos métodos) e também preencheram um questionário, com dados que auxiliam na compreensão de suas condições sócio-econômicas e acadêmicas e que podem, em menor ou maior escala, ter parte em seus enunciados e posicionamentos semântico-axiológicos. A partir do preenchimento do questionário, que denominamos “de identificação”, pudemos construir a tabela a seguir. Nela, os participantes são identificados por letras e números: os identificados pela letra E, numerados de 1 a 10, são os alunos que participaram de entrevistas individuais; e os apresentados pelas letras A e B, também numerados, são os participantes dos grupos focais (A, como o primeiro grupo, e B, como o segundo).

Tabela 1 – Dados do Questionário de Identificação¹⁸

¹⁸ Os enunciados do pesquisador, como se poderá ler adiante, são identificados como proferidos por W (letra escolhida aleatoriamente). Optou-se por não colocar W na mesma tabela acima, juntamente com os estudantes, como um dos participantes da pesquisa, pois, embora admitamos a participação do pesquisador de forma não neutra, mas compondo o material linguístico produzido em situação de campo, optamos pela omissão por ser ele também o realizador da pesquisa. Abordar essa distinção e a motivação de W não constar como um participante da pesquisa (como os estudantes dispostos na tabela acima), embora seja ele, de fato, alguém que participa ativamente desse processo, tem por intenção, aqui, não uma exclusão de sua figura ou de seus enunciados. Ao contrário, esse destaque de sua participação não isenta de posicionamento na produção do material analisado, leva-nos, a interpretar suas falas como componentes do contexto de interlocução. A esse mesmo assunto retornaremos adiante de modo mais detalhado, porém, desde já, avaliamos de grande importância destacar nossa compreensão a esse respeito.

Estu- dante	Idade	Sexo	Cotista	Setor do Curso	Período em que estuda ¹⁹	Bol- sista desde	Renda familiar aprox- mada (R\$)	Exerce outra atividad e remun- erada
E1	20	M	Não	Biológicas	M	2009	2000,00	Sim
E2	18	M	Social	Humanas	T	2009	1500,00	Não
E3	21	F	Social	Educação	M	2009	2000,00	Sim
E4	24	M	Social	Tecnologia	M/T	2009	800,00	Não
E5	24	F	Racial	Exatas	T	2008	300,00	Não
E6	22	F	Social	Humanas	T	2009	800,00	Não
E7	20	F	Não	Jurídicas	N	2009	1100,00	Não
E8	20	F	Social	Saúde	M	2008	1200,00	Não
E9	21	M	Não	Terra	N	2009	700,00	Não
E10	23	M	Não	Agrárias	M/T	2008	1200,00	Não
A1	24	F	Social	Humanas	T	2008	700,00	Não
A2	26	M	Não	Humanas	T	2009	900,00	Sim
A3	32	M	Não	Humanas	M	2008	300,00	Não
A4	21	F	Não	Biológicas	N	2009	2000,00	Não
B1	19	F	Social	Humanas	M	2009	2500,00	Não
B2	20	M	Social	Humanas	M/N	2009	1300,00	Sim

O número total de estudantes bolsistas participantes, embora reduzido se comparado ao total de bolsistas permanência da UFPR (1150 no ano de 2010), se justifica em razão não da intenção em quantificar opiniões, mas sim de compreender diferentes posicionamentos frente ao programa (Fraser & Gondim, 2004).

Não apenas após o contato com os estudantes, dizendo de nossa preparação anterior, de como procedemos, mas também dos modos como compreendemos as relações e interlocuções eu tivemos com os estudantes participantes, na realização das entrevistas e dos grupos focais, nos pautamos na perspectiva dialógica (Jobim e Souza & L. Castro, 1998; Freitas, 2002, 2009). Assim, compreendemos as situações de interlocução como situações em que foram postos em tensão sentidos que emergiram tanto da situação específica em que nos encontrávamos quanto sentidos que remeteram a contextos mais amplos, de experiências cotidianas. Nos dois métodos, buscamos o incentivo ao debate, sem a intenção de alcançar conclusões definitivas, proporcionando o diálogo de modo que

¹⁹ Nesta coluna identifica-se: *M* como manhã; *T*, como tarde; e *N*, como noite.

pudessem emergir diferentes modos de posicionamentos frente aos temas lançados.

Assim, tanto as entrevistas individuais como os grupos focais foram realizados tendo-se como foco os posicionamentos, relevâncias e valores dos participantes, evidenciando seus posicionamentos subjetivos frente aos assuntos levados ao debate. Para tal, preparamos um roteiro previamente, baseado nos seguintes aspectos: história de vida e trajetória até o acesso ao ensino superior; dificuldades enfrentadas no atual nível de ensino; bolsa permanência e transformações ocorridas desde a inserção no programa. Esse roteiro foi seguido como pano de fundo das questões realizadas, sempre com a manutenção da possibilidade de abertura a outros aspectos que se mostrassem importantes durante os diálogos, mantendo-nos a possibilidade aprofundamentos que surgiram no decorrer dos diálogos.

Sustentados nessa perspectiva, realizamos as entrevistas individuais entre os meses de março e junho de 2010, concomitantemente ao período em que realizávamos visitas semanais à UAPS - PRAE. Foram realizadas em sala previamente preparada do Núcleo de Psicologia, Educação e Trabalho (NUPET) e tiveram duração variável entre 12 a 54 minutos.

Referente aos grupos focais, tínhamos uma lista de 28 estudantes dispostos a participarem, lista a partir da qual formaríamos dois grupos. A princípio apenas um deles aconteceu, com a presença de quatro estudantes (embora 11 houvessem afirmado disponibilidade e interesse), nos sábados, pela manhã, nos meses de junho e julho de 2010. O outro grupo, embora dez alunos houvessem afirmado interesse e disponibilidade para participar, nenhum compareceu.

Em virtude de um grande contingente de alunos que se mostraram dispostos e interessados em participar não ter comparecido, após as férias de julho (período no qual não foi possível a negociação de horários com os alunos, em virtude de alguns terem viajado e de a maioria não ter certeza de seus horários no segundo semestre), buscamos novos contatos com os estudantes para que pudéssemos formar mais um grupo. Esse segundo grupo ocorreu nos sábados à tarde, para o que tivemos que buscar autorizações em núcleos específicos da universidade para que pudéssemos ter acesso ao prédio. Os encontros foram realizados nos meses de agosto e setembro de 2010. Desse segundo grupo, embora oito estudantes houvessem confirmado presença, apenas dois compareceram. Assim, tivemos como participantes em cada um dos grupos focais, respectivamente, quatro e dois

estudantes. Cada um dos grupos focais teve três encontros com duração que variou entre uma e meia e duas horas cada. Os encontros foram realizados em sala previamente preparada do Centro de Estudos e Assessoria em Psicologia e Educação (CEAPE).

Assim como tivemos como base a perspectiva dialógica na condução das entrevistas e grupos focais, com base no entendimento de que todo e qualquer diálogo é produção de linguagem que se realiza por meio de gêneros discursivos, compreendemos também que a enunciação é marcada pela compreensão e responsividade de outro (Bakhtin, 1997). Essa orientação, ao por e supor o outro (Amorim, 2004), põe e pressupõe as interações sócio-hierárquicas que compõem as relações entre interlocutores. Desse modo, essa orientação social far-se-á presente em toda enunciação, de modo que as relações dialógicas (o diálogo face-a-face, assim com as relações dialógicas compreendidas dentro da filosofia do Círculo de Bakhtin) são compostas por comportamentos e atitudes culturais que fazem parte dos valores que orientam e definem lugares sociais que devem ser assumidos pelos interlocutores em um determinado contexto de trocas linguísticas (Jobim e Souza & L. Castro, 1998; Freitas, 2002, 2009).

Assim, o imaginário social em torno da figura do psicólogo (entrevistador e coordenador dos grupos focais na pesquisa que originou este trabalho), assim como os imaginários sobre o jovem na contemporaneidade ou sobre o estudante universitário de baixa renda e suas experiências cotidianas, compõem idiosincrasias do contexto de produção linguística dos métodos deste estudo.

Com base na compreensão desses aspectos, podemos depreender que cada um dos métodos, enquanto gêneros discursivos, possuem particularidades. Notadamente, as entrevistas individuais supunham um modo de organização que demarcou lugares sociais e jogos de papéis entre pesquisador/entrevistador e pesquisado/entrevistado (Jobim e Souza & L. Castro, 1998). Enquanto alguém que queria conhecer, que queria saber, o pesquisador/entrevistador ocupou o lugar de quem perguntava, de quem objetivava saber *do* e *sobre* o outro e que *sobre* e *com* ele queria produzir conhecimento. O entrevistado, por sua vez, sabia que seu lugar nessa interação era marcado pela necessidade de responder, de expor suas opiniões e compreensões sobre determinado assunto, de dizer de si e de sua experiência. Mesmo com nossa busca em significar as entrevistas como conversas, com a intenção de torná-las menos formais, esses mesmos lugares se mantiveram

como pano de fundo, tendo parte na (re)produção dos lugares de quem pergunta e quem responde.

Se não buscamos o tradicional lugar de entrevistador, foram nas discussões dos grupos focais que o lugar de quem quer saber pôde, em grande parte do tempo, ser deslocado ou “esquecido”. Diferentemente do que pudemos observar nas entrevistas individuais, no espaço de interlocução coletivo as questões puderam ser feitas pelos próprios participantes, não apenas por nós. Ao lançarmos questões e temas a serem discutidos, vinculamos nossa imagem à de alguém que queria saber dos estudantes; estes sabiam que estavam lá para responderem, para dizerem de si.

Porém, nossa ênfase no caráter de liberdade dos grupos focais compôs um modo diferenciado de interlocução no qual os estudantes também lançaram questões (dentro do tema proposto). Puderam, portanto, também se colocarem no lugar de inquiridores, de alguém que queria saber do outro. Por possibilitarem esse intercâmbio de papéis, os grupos focais também permitiram maior amplitude nos temas investigados e discussões mais longas, o que pode ser averiguado pela duração de cada encontro. As discussões que se seguiam às temáticas levantadas foram mais longas além de ampliadas pelos questionamentos dos estudantes. Por vezes, as temáticas que havíamos previamente preparado, foram trazidas pelos próprios estudantes no fluxo dos debates. Por essa razão, em alguns trechos selecionados para a composição deste trabalho, como se poderá ler adiante, as falas do pesquisador não aparecem, apenas as dos estudantes.

Cada uma dessas situações de interlocução que tivemos com os estudantes, com suas particularidades que compuseram, tensionaram e veicularam sentidos, foram gravadas em áudio e transcritas. Na transcrição, informações que pudessem revelar a identidade dos participantes (nomes, cursos, horários em que estudam, nomes de núcleos ou secretarias nas quais desenvolvem atividades formativas) foram omitidas. Ao modo como procedemos para realizar as transcrições é que nos ateremos na sequência.

2.2. TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES

A transformação da fala viva em linguagem escrita perde diversas de suas particularidades, como entonações, delongas e todo um movimento de fala que faz parte do todo da enunciação, compondo também seu sentido. Embora a importância dessas marcas, elas não são contempladas nas transcrições realizadas e apresentadas (em trechos), neste trabalho. As transcrições que realizamos seguiram um roteiro de alguns sinais que convencionamos para marcar particularidades.

Para auxiliar na compreensão da leitura, destacamos cada uma das marcas que empregamos e seus respectivos significados. A primeira delas é que as falas identificadas como sendo proferidas por W referem-se ao pesquisador. Assim, as transcrições apresentam quatro formas de sinalização:

- palavra... palavra – Mudança de raciocínio durante a fala; interrupção de fala por outro participante; ou mudança de assunto durante a fala.

- (palavra) – Descrição de alguma ação física, como um apontamento feito ou gesto; ou informação ocultada, que pudesse revelar a identidade de algum dos participantes (como nomes de pessoas ou lugares).

- “palavra” – Teatralização na fala dos participantes, a fala de uma outra pessoa (real ou imaginária) trazida pelo participante. O que é apresentado entre aspas normalmente é dito pelo participante em uma entonação diferente, como uma outra voz que o questiona ou que conversa com ele – um diálogo produzido internamente na fala do estudante.

- [palavra] – Explicação/tradução de alguma expressão utilizada pelo estudante.

Foram realizadas também algumas concordâncias nas transcrições que não ocorreram nas falas dos participantes. Marcas linguísticas como concordâncias de plural, por exemplo, utilizadas apenas uma vez na sentença, o suficiente para indicar o plural ao interlocutor em uma fala oral, foram por nós realizadas nas transcrições. Essas concordâncias que fizemos não têm maiores relevâncias em nosso estudo em função de não tratarmos aqui desses aspectos da língua. Foram feitas como força do hábito no trabalho de redação ao computador e não como incorreção ou mesmo por entendermos que as ausências de concordâncias trariam consigo algum prejuízo para o trabalho de análise.

2.3. TEXTOS E ENUNCIADOS – ANÁLISE COMO INTERLOCUÇÃO

Tratar da seleção dos trechos de situações de interlocução sobre as quais debruçamos nossa análise requer uma subdivisão na qual possamos pormenorizar três aspectos que são componentes deste maior: a linguagem e a produção de sentidos; o pesquisador na produção do texto de pesquisa; e o modo de seleção e análise de enunciados.

2.3.1. A linguagem na pesquisa

Sustentamo-nos neste trabalho na teoria do signo do círculo de Bakhtin (Amorim, 2004; Bakhtin/Volochinov, 1990). Compreendemos, portanto, que a palavra carrega em si valores de uma dada sociedade, evidenciando modos como esses valores se explicam e se confrontam. Portanto, é na e pela palavra que podemos apreender movimentações de (re)construção e de degradação de significações que produzem efeitos de sentidos sobre identidades e modos de subjetivação, compondo os cenários das experiências cotidianas de uma sociedade (Jobim e Souza, Camerini & Morais, 2000, p. 139-140). Desse modo, a análise que fazemos é, principalmente, uma tentativa de fomentar discussões sobre sentidos construídos na sociedade contemporânea que dizem dos lugares sociais que os sujeitos ocupam no cotidiano universitário.

Para tal, partimos dos seguintes pressupostos: I) de que enunciados, manifestações orais, de pesquisador e pesquisados são resultado da interlocução que se dá entre ambos, de modo que o material que é produzido em uma situação de pesquisa não é unilateral, mas sim uma construção na qual são postos em tensão sentidos que emergem tanto da própria situação específica do diálogo quanto respondem a contextos mais amplos da experiência cotidiana de ambos; e II) de que a análise de um material discursivo que é produzido em uma situação de pesquisa de campo constitui-se também um modo de interlocução que não pretende revelar interpretações absolutas, mas produzir sentidos possíveis surgidos num contexto, ampliando e diversificando os modos de compreensão de determinado aspecto cultural.

2.3.2. Pesquisador e o texto de pesquisa

A produção de conhecimento em Ciências Humanas passa pelo texto. Não apenas como meio de transcrição ou publicação de resultados obtidos em campo, a produção textual (escrita ou oral) implica um lugar assumido pelo pesquisador e sua(s) relação(ões) com seu(s) *outro(s)*. Há, entre o discurso dos analisados (de participantes empíricos ou textos oficiais) e do analista/pesquisador, uma imensa gama de sentidos que diz do caráter conflitual da linguagem (Amorim, 2002). A partir disso, assumimos aqui uma renúncia a toda ilusão de transparência da linguagem, assumindo-a como opaca e espessa, o que constitui nosso texto como uma arena na qual conflitam múltiplos discursos.

Pensar o trabalho do pesquisador em Ciências Humanas também nos leva ao conceito de exotopia, central para pensarmos a diferença fundamental de valores entre as imagens que se constituem nas situações de interlocução. Se meu olhar de pesquisador não pode coincidir com o olhar que o outro tem de si, “minha tarefa é captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê.” (Amorim, 2007, p. 14).

Com base na compreensão de que a consciência não é apenas reflexo de uma sociedade exterior, assim como não é origem absoluta de enunciados, assumimos que, sobre os enunciados, não há um controle totalizante por parte do sujeito que enuncia. Sustentamo-nos, portanto, na compreensão que os sujeitos são constituídos dentro das inúmeras relações sociais, sendo respondentes e responsáveis por seus enunciados – uma consciência que se alimenta dos signos sociais, devendo ela própria ser interpretada como tal (Bakhtin/Volochinov, 1990). Nesse sentido, a partir do dialogismo, a alteridade se faz constituinte do sujeito, entendido, nessa lógica, numa relação ética e estética (porque valorada), orientada axiologicamente. O outro, interpretado como signo social também carrega índices de valor em sua imagem (significada pelo outro). No bojo da avaliação ética/estética, o outro significa minha imagem, me dá um lugar no tempo e no espaço. Nesse sentido, para Marília Amorim (2007),

A teoria e a estética somente se tornam ética quando viram ato: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra ou o pensamento em questão. Assumir um pensamento, ser responsável por ele em face dos outros, num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente. (Amorim, 2007, p. 16)

Assumir as relações alteritárias a partir de relações valoradas, orientadas, implica assumir um posicionamento e dar ao outro um lugar social. A construção do texto em ciências humanas, portanto, constitui-se como um trabalho que consiste em orquestrar vozes, num processo de fazê-las falar ou calá-las. A partir do entendimento de que a compreensão não é lugar de transparência e saturação de sentido, mas sim de mediação, compreendemos que a transcrição e a análise se constituem como processos de interlocução, (re)construindo o enunciado do outro. Nesse processo, seja pela voz que se faz ouvir ou pelo silêncio que se produz, se dá a (re)construção ou (trans)formação de sentidos. Dessa forma, o que se impõem como horizonte e limite do texto de pesquisa, não como barreira, mas como condição *sine qua non*, é a espessura discursiva, pois a construção de sentido de todo discurso é inacabável (Amorim, 2004, p.19).

Põe-se, assim, a impossibilidade de restituição, no texto, do sentido originário do que foi dito em campo. O texto se constitui sempre como um novo (con)texto. Tudo é dito a alguém, “e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito” (Amorim, 2002, p. 9). Nesse sentido, nosso texto, mesmo que uma transcrição de um diálogo, não traz em si o mesmo sentido do ato singular e concreto de interlocução em campo. A apresentação dos diálogos constitui-se como outro enunciado, num outro (con)texto.

É nessa constituição do enunciado do pesquisador enquanto texto de pesquisa que se põe outra especificidade – a impossível cisão entre: a) atos absoluta e irreduzivelmente singulares, com agentes absolutamente únicos e situações absolutamente irrepetíveis; e b) generalização que não permite a singularidade de cada ato, o que pressuporia agentes absolutamente iguais entre si (Sobral, 2005). A dificuldade da produção do texto, portanto, reside sobre a possibilidade de queda em um desses dois pólos.

2.3.3. Seleção e análise

A partir do exposto, a seleção dos trechos pautou-se na busca de evidências discursivas, com a seleção do *dado* no dado (Possenti, 1996), não descartando a totalidade dos sentidos (re)construídos e sua especificidade dentro do caráter situado do contexto de interlocução. Essa mesma seleção pautou-se em duas questões, que desempenharam papéis de objetivos específicos, a partir de nosso objetivo principal. Essas duas questões foram: quais os sentidos da universidade nas histórias de vida dos estudantes bolsistas?; e quais os sentidos atribuídos pelos bolsistas permanência a si mesmos em face aos lugares subjetivos dados/legados pelo PROBEM?

Com base na compreensão de que a transcrição e a análise constituem-se também processos de interlocução, no qual se (re)produzem ou (trans)formam sentidos, essa (re)construção/tradução do dizer do outro, não significa uma alteração ou manipulação de dados. Ao contrário diz respeito ao que é incompreensível e/ou indizível do lugar enunciativo em que nos encontramos, sujeitos situados que somos, em um dado contexto cultural e histórico, também sustentados em posicionamentos semântico-axiológicos.

Nesse sentido, não nos eximimos de produzir também como efeito o silêncio do que só pode ser proferido ou mesmo lido a partir de um outro lugar ou de um outro regime discursivo – silêncio que, por se constituir um espaço no qual se supõe a existência de um outro, poderá ser identificado e nomeado. Silêncio que, segundo Amorim (2004, p. 66), se produz sempre entre – entre palavras, frases, textos, gêneros, regimes discursivos e épocas.

A análise empreendida, portanto, constitui-se como uma interlocução que não (pode) busca(r) interpretações absolutas a partir de fragmentos apresentados, mas sim sentidos possíveis, presentes no cotidiano dos interlocutores. Assim, o movimento empreendido no processo de análise aqui apresentado, se faz no limite entre objetividade e subjetividade (sem cair em relativismos), de fazer ouvir ou fazer calar vozes (por constrangimento de um regime ou por apagamento do outro) na busca por uma verdade (provisória e em movimento) conduzindo àquilo que no enunciado é repetível (transmissível de um contexto a outro), sem buscar substituir o acontecimento (o irrepetível, o caráter situado, evenemencial) por essa verdade, e vice-e-versa.

Desse modo, a partir das questões acima, que nos serviram como guias

para a discussão e cumprimento de nosso objetivo, produzimos novas situações de interlocução. Neste texto, portanto, buscamos trazer à tona elementos que ampliassem a discussão da produção da subjetividade no âmbito da educação superior em meio às relações intersubjetivas e diálogos de vozes sociais. O caráter situado desta produção, e também do pesquisador enquanto sujeito também situado, põe-se como um limite, constituindo um sentido e uma verdade (nos termos definidos acima) que é provisória, pois, como afirma Mancebo (1999, p. 34), “os conhecimentos que construímos estão embebidos no contexto temporal, cultural, espacial em que são criados.”

Assim, os dados do estudo foram analisados, tendo-se por base a dialogia e a interpretação heurística (G. Castro, 1996). Foram, portanto, analisados a partir da constituição de uma rede de diálogos (Faraco, 2003) entre documentos legais, medidas/ações da UFPR e narrativas de estudantes bolsistas, de modo a buscarmos lançar luz sobre os diálogos e os efeitos de sentido que (re)produzem processos formadores de identidades e modos de subjetivação possíveis aos estudantes bolsistas permanência da/na UFPR.

3. DIÁLOGOS

Os diálogos (de modo composicional e orgânico – Amorim, 2002) que a partir daqui passaremos a apresentar, os compomos na busca de compreender e evidenciar (possíveis) efeitos de sentido produzidos pelo Programa de Benefícios para Manutenção (PROBEM) para os estudantes que dele participam. Esses diálogos almejam (re)produzir (diferentes) modos de olhar os cotidianos, os modos de ser e agir e as identidades desses estudantes em meio aos contextos nos quais estão inseridos e em meio aos conflitos e tensões de vozes sociais que dizem não apenas dos estudantes universitários, mas do estudante de baixa renda, de seu papel na universidade, da juventude, do trabalho e da participação social. Assim, organizamos este capítulo em duas seções. A primeira é dedicada ao estudo documental; a segunda, à pesquisa de campo.

3.1. UNIVERSIDADE DEMOCRATIZADA – POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

Iniciamos esses diálogos buscando compreender um pouco mais dos aspectos legais e políticos e das vozes sociais que compõem os cenários em que se inserem os estudantes bolsistas permanência.

3.1.1. Inclusão e seus efeitos na educação superior

A partir do cenário político-econômico apresentado anteriormente (seção 1.3.2 deste trabalho), marcado por exclusões sociais provocadas pela má distribuição de renda, aumento das distâncias sociais, que trouxeram como decorrência o desemprego e subemprego, assim como cortes em gastos sociais e trabalhistas, as instituições educacionais passaram a ser questionadas em suas funções e seus ideais. Nesse mesmo cenário, no fim da década de 1980, entram em cena os discursos da inclusão (Mendes, 2006), reivindicando quebras de barreiras

impostas socialmente, buscando a garantia de direitos iguais a todos, assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, com principal enfoque no campo da educação e do trabalho.

Adotado como uma das principais bandeiras a ser defendida na educação, desde o início dos anos de 1990, a inclusão passa a fazer parte de documentos e declarações internacionais e de legislações e regimentos nacionais (tanto no Brasil como em outros países). Não se restringindo apenas aos níveis fundamentais da educação, a discussão pela igualdade de direitos e oportunidades na educação, entendida como forma privilegiada para a transformação social, passam a fazer parte das transformações no ensino superior. Voltada especificamente ao ensino superior, é redigida a “Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação” (UNESCO, 1998), resultado da Convenção Mundial sobre Educação Superior: Visão e Ação, realizada em outubro de 1998, em Paris, acompanhando documentos anteriores na luta pela democratização do ensino e garantias de direitos, tais como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, Jomtien, 1990) e a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”.

Essa declaração tem-se apresentado como grande marco na luta por garantias de direitos no que tange à educação superior. Assim, evocando o artigo 26, §1, da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a declaração afirma que a admissão à educação superior

deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. (UNESCO, 1998, p. 5)

No mesmo artigo, segue a argumentação de que, para o acesso a esse nível da educação, “não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” (UNESCO, 1998, p.5).

Afirma também que se deve facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos (povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências).

Enfatiza também a necessidade de assistência material especial e soluções educacionais que contribuam para superar obstáculos enfrentados por esses grupos, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos. Para dar conta desse contexto, de modo a “responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados” (UNESCO, 1998, p. 7), a declaração aponta a diversificação de instituições como solução, de modo a oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação (UNESCO, 1998, p. 8). Nesse cenário de múltiplas formas de instituição de ensino superior, faz-se necessário criar sistemas de avaliação dessas instituições, primando pela qualidade do ensino. A isso a declaração orienta a criação de instâncias nacionais e internacionais que façam a avaliação dessas instituições.

No Brasil, em 09 de janeiro de 2001, no governo Fernando Henrique Cardoso, mediante a lei 10.172, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes a todos os níveis de educação no Brasil. No capítulo destinado à educação superior, o PNE previa para as universidades públicas a obrigatoriedade de implantação de políticas que facilitassem o acesso de minorias, compensando deficiências de suas formações, criando mecanismos para que pudessem “competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.” (Brasil, 2001, p. 27). Dentre suas diretrizes, o plano fez os mesmos apontamentos da Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação, de 1998, como a necessidade de diversificação do sistema de ensino, “favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade” (p. 27), diversificar a oferta de ensino, com cursos noturnos “com propostas inovadoras” (Brasil, 2001, p. 27), permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação na oferta de ensino. Visava-se também “institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os sistemas público e privado” (Brasil, 2001, p. 27), de modo a promover a melhoria da qualidade tanto de ensino, quanto de pesquisa, extensão e de gestão acadêmica. Respondendo à Declaração de Paris (UNESCO, 1998), além da criação de políticas que facilitem o acesso de grupos excluídos, o plano também tinha como diretriz a criação de políticas de assistência estudantil pelas instituições, para “apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.” (UNESCO, 1998, p. 28).

Nos anos que se seguem ao Plano Nacional de Educação, nas universidades, as discussões que se iniciaram referiam-se à criação de políticas de reserva de vagas (cotas) para estudantes negros ou de escolas públicas.

3.1.2. O caso da UFPR – reserva de vagas e combate à evasão

A UFPR foi a primeira universidade pública da região Sul do país a adotar o sistema de cotas, implantando-as no vestibular para ingresso em 2005, mediante a Resolução 37/04, do Conselho Universitário (COUN), de 10 de maio de 2004. Com previsão para duração de dez anos, foram reservadas 40% das vagas para cotistas, das quais 20% para alunos de escola pública e 20% para negros. A resolução afirma também, em seu artigo 9.º, “capítulo II – Permanência”, que a instituição deverá implementar programa de apoio psicopedagógico e/ou de tutoria a todos os alunos que demonstrarem dificuldades no acompanhamento de disciplinas.

Esse processo de transformações nas formas de acesso às universidades, não exclusivamente no caso da UFPR, se deu não sem polêmicas, questionamentos e discussões a respeito da problemática de cotas (tanto sociais quanto raciais).

Respondendo a esse quadro de tensão, foram divulgados estudos sobre o desempenho de alunos que se beneficiaram dessas políticas na UFPR. Dados referentes ao índice de rendimento acadêmico (IRA) dos universitários passaram a servir de contra-argumentação aos que afirmavam que esses alunos não teriam condições de cumprirem com as demandas da vida acadêmica. Resultados de estudos²⁰ realizados na/pela UFPR apontaram que o desempenho (avaliado pelo IRA) de alunos cotistas sociais (63%) tem superado o índice de rendimento de alunos não-cotistas (62%). Da mesma forma²¹, os cotistas sociais apresentaram os menores índices de evasão, se comparados aos não-cotistas.

Como foco não no ingresso do aluno no ensino superior, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), apresenta

²⁰ Publicado no Jornal da Comunicação – UFPR em 05/09/07 – Acessível em: <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/1866>

²¹ Dados apresentados no jornal Gazeta do Povo, em 16/02/09 – Acessível em: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=858192&tit=Cotistas-desistem-menos-mas-se-formam-mais-tarde&tl=1>

dados referentes aos índices de evasão e reprovação, dados centrais na proposta que elaboraram para a constituição do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior. A proposta elaborada pelo FONAPRACE²², encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em abril de 2001, afirmava que 40% dos estudantes que ingressam em universidades abandonavam o curso devido a fatores internos (reprovação, dificuldades em acompanhar disciplinas, etc.), ou externos (caracterizados, principalmente, por dificuldades de ordem econômico-financeira). Esse grande número de abandono das instituições, segundo o documento, gerava custos de 486 milhões de Reais por ano, cerca de 9% do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Segundo Ristoff (2006), com base em dados do IBGE, para um grande contingente de alunos que necessitariam mais do que a integralidade ou parcialidade de uma bolsa de estudos para se manterem nas universidades, principalmente aqueles matriculados em cursos integrais. De acordo com Ristoff (2006), de 9 milhões de estudantes, cerca de 2,2 milhões teriam dificuldades em se manterem no campus, mesmo o ensino sendo gratuito, o que encaminharia à necessidade da criação de novas ações para lidar com esse novo quadro.

Segundo estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado por Eliezer Pacheco, e o Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do mesmo instituto, Dilvo Ristoff (2004, p. 9), 25% dos potenciais alunos universitários, o que representava cerca de 2,1 milhões de estudantes, eram tão carentes que não tinham condições de entrarem no ensino superior mesmo se ele fosse gratuito. Ainda segundo os autores, esses estudantes precisariam muito mais do que a gratuidade de bolsas de estudo, trabalho, moradia, alimentação e outras, combinadas, para suas manutenções nos campi universitários.

No âmbito das IFES, as medidas de auxílio à permanência a que se referem os representantes do INEP podem ser encontradas no Programa de Apoio de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado em abril de 2007, e, mais especificamente, no Plano Nacional de

²² “Proposta do FONAPRACE para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior”. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>. Acessado em: 05/10/09.

Assistência Estudantil (PNAES), de dezembro do mesmo ano. Essas medidas visam à reestruturação do sistema público de educação, assim como a possibilidade de manutenção e não evasão de estudantes de cursos de graduação.

O REUNI, aprovado, em 24 de abril de 2007, pelo decreto n.º 6.096, tem como metas principais: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (redução, portanto, das taxas de evasão); a ocupação de vagas ociosas; e o aumento do número de vagas, principalmente no período noturno. O REUNI afirma a necessidade de criar condições para o acesso e a permanência na educação superior pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos. Além disso, o plano prevê a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologia de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

O conjunto de ações de expansão do ensino superior público, com o REUNI, trouxe também discussões sobre a qualidade do ensino. Sobre esse aspecto, para Ristoff (2006), faz-se necessário, onde permanece enraizada a noção de que expandir significa perder qualidade, tornar a democratização indissociável da expansão, pois “agora que a democratização quer dar um passo adiante para atender aos mais carentes, no espaço público, o campus público se escuda na autonomia e se esconde atrás da qualidade.” (p. 46). Em meio a esse ambiente de tensão, a implementação do REUNI na UFPR não se deu sem conflitos. Os movimentos estudantis na UFPR, desde o princípio das discussões sobre a adesão ao REUNI, mostraram-se contrários a essa política, associando-a a organismos econômicos internacionais. Realizaram diversos atos contrários à sua implementação, oposição que resultou na ocupação da reitoria objetivando defender a qualidade de ensino, pesquisa e extensão²³. Os estudantes reivindicavam maior participação nas decisões sobre as políticas a serem implantadas e também a garantia de melhorias na universidade. Para o movimento, pelas exigências de produtividade, o REUNI acarretaria ao detrimento da qualidade da formação dos alunos. A UFPR adere ao REUNI em 30 de outubro de 2007, sob gestão do Reitor Carlos Augusto Moreira.

²³ <http://forareuni.wordpress.com/page/4/>

Na sequência dos fatos, com foco nas condições de permanência dos alunos que passam a fazer parte da universidade, com proposta semelhante à do REUNI, é instituído, em 12 de dezembro do mesmo ano, pela Portaria Normativa n.º 39, do Ministério da Educação, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), transformado em Decreto (n.º 7.234) em 19 de julho de 2010. O plano institui o apoio à permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. Tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, com medidas de combate à evasão e reprovação. Propõe auxílio à: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

3.1.3. Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção – O PNAES na UFPR

Quatro meses após a aprovação da Portaria que institui o PNAES (dezembro de 2007), na UFPR, foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), pela Resolução n.º 03/08 do Conselho Universitário (COUN), que passou a coordenar os serviços de assuntos estudantis (Resolução n.º 02/08 - COUN). O PNAES passa a estar, então, diretamente ligado a essa nova Pró-Reitoria. Como prática do PNAES, medida de combate à evasão e de incentivo à conclusão, é instituído na UFPR o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM), regulamentado pela Resolução 31/09 do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD), aprovada em 29 de julho de 2009.

O COPLAD é o órgão responsável pela formulação de políticas nas áreas administrativa, patrimonial, de recursos humanos e financeira na UFPR. Esse conselho é composto pelo reitor, vice-reitor, diretores de setor, representantes docente e discente, servidores técnico-administrativos e membros da comunidade.

A aprovação dessa resolução, que resolve “Art. 1º Regular o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM) aos estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com fragilidade econômica com o objetivo de garantir sua permanência na formação na UFPR”, foi relatada na ata do conselho. Na mesma, temos o relato da ênfase do presidente em considerar a

aprovação como marco histórico para a universidade, o qual também demonstra sua preocupação com os estudantes a serem atendidos.

Ordem do Dia: 01) Processo nº 094303/2009-53 Proposta de Regulamentação do Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante com Fragilidade Econômica – PROBEM. Processo relatado pela Conselheira Maria Emilia Daudt von der Heyde, que exarou o seguinte parecer: “Após discussão com diretores, DCE e PRAE emito parecer favorável à aprovação de resolução que fixa as normas para a instituição do Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante com fragilidade econômica na UFPR por este Conselho”. Em discussão a sistemática adotada pelo Conselho foi da análise da minuta artigo por artigo, com o levantamento de destaques. Cumprida a análise, o projeto de resolução foi colocado em votação, sendo o mesmo aprovado por unanimidade com as alterações sugeridas. Em relação aos resultados da aplicação do PROBEM, a PRAE ficou encarregada de realizar o acompanhamento do programa e, ao seu final, apresentar os seus resultados ao COPLAD. A Pró-Reitora de Assuntos Estudantis aproveitou para agradecer o envolvimento de todos na aprovação deste importante programa estudantil. O Presidente também registrou a decisão histórica que este Conselho acabava de tomar, externando claramente sua preocupação com os estudantes que possuem fragilidade econômica. (Ata COPLAD-UFPR de 19/07/09, aprovada em 26/08/09)

Ao regulamentar o programa na universidade, a resolução responde à Constituição Federal (1988), que, no primeiro inciso do artigo 206 afirma que a educação brasileira se dará baseada, entre outros princípios, na “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Segundo texto da CF (1988), em seu artigo 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;”. O mesmo texto se repete na LDB (9394/96), no título III - Direito à educação e do dever de educar. Segundo a LDB, em seu artigo 4.º “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado, dentre outros, mediante a garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;”. Tem-se, assim, o cumprimento de um dos deveres do Estado, permitindo o acesso (por meio das políticas de reserva de vagas), assim como uma maior igualdade de condições para a permanência (mediante a política de assistência estudantil).

O PROBEM, que “será custeado por recursos provenientes de dotações específicas no Orçamento Geral da UFPR” (COPLAD-UFPR, Resolução 31/09, Art. 3.º),

será constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em composição:

- I- Bolsa Permanência – visa oferecer condições básicas para o custeio da vida acadêmica e possibilitar o desenvolvimento de atividades formativas que contribuam para a formação profissional;
- II- Bolsa Refeição – visa oferecer o acesso a refeições nos restaurantes universitários da UFPR, com subsídio integral do custo; e
- III- Bolsa Moradia Estudantil – visa oferecer moradia aos estudantes que não residam na localidade em que seu curso é ofertado. A moradia será ofertada nas casas de estudantes conveniadas de acordo com o número de vagas disponíveis ou mediante bolsa, com valor a ser definido pelo Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD).

Assim, o recebimento de um ou mais dos benefícios previstos na resolução se dará mediante o cumprimento dos seguintes requisitos

- I- ser estudante brasileiro ou naturalizado, com matrícula e frequência regular em curso de graduação ou ensino profissionalizante da UFPR;
- II- não possuir diploma de curso superior ou profissionalizante, conforme inscrição no Programa;
- III- estar matriculado em disciplinas adequadas à etapa curricular, ouvida a coordenação do curso de graduação e observada a carga horária média da etapa; e
- IV- possuir cadastro econômico completo e registrado na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). (COPLAD-UFPR, Resolução 31/09, Art. 4.º)

Porém, para cumprirem com esses requisitos, os alunos que buscam receberem um ou mais dos benefícios precisam fazer um cadastro socioeconômico em datas estabelecidas pela PRAE, publicadas em calendário acadêmico, a cada ano. Feito o cadastro e cumpridos os requisitos acima, a concessão dos benefícios se dará mediante avaliação, realizada pela PRAE, que “terá por base um indicador de fragilidade econômica, do estudante e sua família, mediante análise do cadastro, entrevista e, se necessário, visita domiciliar.” (COPLAD-UFPR, Resolução 31/09, Art. 6.º). Assim, o estudante que deseja obter um ou mais dos benefícios previstos na resolução que regulamenta o programa, deve procurar a PRAE nas datas especificadas e cadastrar-se. A duração da(s) bolsa(s) é de um ano. Os critérios de avaliação da “fragilidade econômica” do aluno também foram elaborados pela pró-reitoria.

Feito esse procedimento, o aluno bolsista permanência é alocado em algum órgão da universidade, núcleo de pesquisa, laboratório, departamento, etc., onde desempenhará atividades formativas. Essa alocação também é realizada pela PRAE a partir dos projetos que são encaminhados com a solicitação de bolsistas. Esses projetos são redigidos e entregues por professores da universidade, que o propõe e solicitam um determinado número de bolsistas, de determinadas áreas, conforme atividades específicas a serem desempenhadas. Essas atividades devem ter um

caráter formativo, voltadas à área de formação do estudante. Assim, os estudantes são selecionados a partir dos critérios que elencam os que mais necessitam dos auxílios financeiros e, a partir disso, levando-se em conta suas áreas de formação, alocados nos projetos, conforme acordo com sua área de formação ou proximidade com ela. Nesse processo não há escolha para o aluno, ele é quem é escolhido. No caso de o aluno já ser bolsista e, havendo interesse do supervisor de que ele continue no mesmo órgão em que está, no projeto encaminhado à PRAE, o supervisor indica o nome desse aluno, solicitando sua continuidade no mesmo local, desenvolvendo as mesmas atividades.

Inserido no programa, para que se mantenha nele, o aluno deverá prestar contas de algumas condições.

Art. 7º Para manter-se no Programa, o estudante deverá matricular-se e cursar, obrigatoriamente, as disciplinas correspondentes a etapa curricular ou estar acompanhado por equipe de acompanhamento acadêmico do curso e a de Apoio Psicossocial da PRAE.

§ 1º O estudante que não obtiver aprovação em no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) das disciplinas cursadas na etapa curricular será desligado da Bolsa Permanência.

§ 2º O estudante que tenha sido desligado da Bolsa Permanência poderá continuar com os outros benefícios.

§ 3º O estudante que tiver reprovação na mesma disciplina em duas etapas curriculares consecutivas será desligado do PROBEM.

§ 4º O estudante que efetuar cancelamento de disciplinas por duas etapas curriculares consecutivas, será desligado do PROBEM.

Diante dessas condicionalidades, o estudante precisa cumpri-las sob possibilidade de que “Art. 10. A concessão dos benefícios será suspensa se o estudante não cumprir as normas do Programa ou infringir o Regimento da UFPR”. Composto também o rol de condicionalidades da bolsa permanência, para além das exigências de ordem acadêmica, o estudante deverá cumprir uma carga-horária de 12 horas semanais no local em que for alocado pela PRAE, como afirmado acima. O cumprimento dessas 12 horas de atividades formativas não está na resolução 31/09 do COPLAD-UFPR, mas compõe as “normas operacionais complementares”, disponibilizadas e aplicadas pela PRAE, segundo Art. 11 dessa resolução. Esse mesmo artigo responsabiliza a mesma pró-reitoria a disponibilizar formulários e termos de compromisso a serem assinados pelo estudante.

Dentre esses formulários, um deles deve ser entregue mensalmente na PRAE pelo estudante. Esse formulário comprova a frequência do estudante, cumprindo a carga-horária semanal para a qual foi designado. À entrega desse

formulário está atrelado o recebimento da bolsa. Sem a entrega desse formulário o estudante não recebe a bolsa ou, quando entregue em data posterior, recebe a bolsa em atraso.

3.2. BOLSISTA PERMANÊNCIA – IDENTIDADES E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Na intenção de aprofundar a compreensão sobre esses efeitos de sentido produzidos pelos discursos que compõem os cenários possíveis aos bolsistas permanência na UFPR, optamos por fazê-lo, principalmente, a partir das falas dos próprios alunos, de modo a buscar, em maior ou menor escala, contato com seus cotidianos.

3.2.1. Histórias de vida – Trabalho e Universidade

Ao questionarmos aos participantes do estudo sobre suas vidas em momentos anteriores à universidade, buscamos saber de suas aspirações, dos valores que atribuíam à instituição e seus planos futuros. Em suas respostas, contaram-nos um pouco de suas histórias. Ao dizerem de suas concepções anteriores sobre a universidade, disseram também maiores detalhes de suas vidas, das condições cotidianas que vivenciaram.

Ao dizerem de si, de suas histórias, os estudantes relataram, portanto, a partir de um posicionamento externo às suas vivências, passando a interpretá-las à luz de suas concepções e valores atuais. Ao relatarem, não o fizeram mais a partir do mesmo lugar situado e dos mesmos valores que possuíam. No mesmo ato, as composições desses posicionamentos levaram em conta os contextos específicos das entrevistas e dos grupos focais, ou seja, foi composto também pela situação de interação proporcionada nos procedimentos da pesquisa. Envolveram também a imagem do pesquisador-psicólogo e o que ela significa (o aprofundamento de informações pessoais, modos de composição e de respostas, dependeram tanto das imagens sociais vestidas e investidas pelo/ao pesquisador, como de suas variações

e desestabilizações nesses contextos).

Dos participantes, grande parte trabalhava antes de ingressar na universidade (10 de 16), ou mesmo antes de concluírem o ensino médio (8 de 10). As histórias de vida contadas por esses estudantes relataram, a partir de seus posicionamentos atuais, particularidades e condições nas quais suas vidas se deram e que impactaram em suas concepções, valores e nos sentidos atribuídos/assumidos à/pela universidade e pela academia em suas vidas, assim como trazem nuances de definição de suas identidades enquanto estudantes de baixa renda.

W: *Teus pais trabalhavam fora?*

E5: *Aham. Minha mãe trabalhava, meu pai tentava trabalhar.*

W: *Porque?*

E5: *Eu não sei! Eu acho que ele não gostava de trabalhar. Mas minha mãe que bancava a gente, no geral era ela quem bancava a casa. Então, fui pra escola... aquelas dificuldades de sempre que, querendo ou não, influenciam, se os pais não preparam os filhos psicologicamente quando tudo falta, então isso tem um reflexo no desempenho. Mas mesmo assim, sempre fui uma aluna... até a quarta, quinta série, eu era uma aluna bem acima da média, mesmo com todos os problemas. Minhas notas eram muito boas eu tinha um bom desempenho. Aí depois disso, eu acho que fui vendo como era a realidade das coisas e fui tendo, fui sendo uma aluna mediana. Mediana de 70. Aí no ensino médio, minha mediana foi de 60, foi caindo. Mas, assim... é que eu sempre gostei de estudar, então, acho que isso influenciou, apesar de... eu não sei o que eu devo falar pra você, assim, mas...*

W: *O que vier.*

E5: *Eu acho que é importante eu falar da questão financeira que me influenciou de alguma forma, porque, as vezes eu tinha que comer o lanche da escola. Putz, por azar não tinha lanche naquele dia, tinha que ficar sem comer (risos), tinha que ir na casa da amiga, isso é legal. Aí, deixa eu ver o que mais. Mas mesmo assim, indo pra escola, porque eu gostava de ir pra escola. Eu não tinha muitas amizades, eu era pouco comunicativa, muito séria, eu acho, eu via as coisas assim sempre de forma muito séria, eu acho. Então, eu sempre procurava me dedicar bastante.*

W: *Como assim você via tudo sério?*

E5: *Não, eu acho que, eu falo assim porque... eu levo muito a sério mesmo, estar dentro de uma sala de aula pra mim era muito sério. Eu tinha que estar lá, eu tinha que aprender. Os alunos que estavam lá, eles também tinham que estar ali, sabe? Interessados em aprender, respeitar o professor. Eu tive essa visão, sabe? Eu tinha muito isso. E eu acho que isso me tornava muito séria. Eu ficava olhando aquela galera zoando um monte e eu ficava "poxa vida". Além de não quererem, eu acho que não querem, atrapalha quem quer e coisa assim, sabe? Mas enfim, sempre na minha. Só uma vez que teve uma discussãozinha, mas nada além disso. E eu acho que minha vida escolar foi boa. Aproveitei ao máximo, apesar das dificuldades. Eu poderia estar fazendo qualquer outra coisa hoje, menos me formando em (nome do curso). Por incrível que pareça. Então, eu acho que foi muito bom, acho que aproveitei bastante. Porque eu tive que fazer estágio, tive que trabalhar também.*

W: *Você trabalhou onde?*

E5: *Então, com onze anos eu fui trabalhar de catar batata. Então, veja, eu acho que eu estava na quinta ou sexta série, não lembro. Aquele solzão*

lá e eu... vamos catar batata porque tem que ajudar em casa. Aí, fiquei com uma dor nas costas lascada, aí falei “meu deus, tem que ser qualquer outra coisa, menos isso” (risos). Daí, fui, como sempre, cuidar de criança. Então fui ser babá. Aí cuidei de criança. Agora eu olho assim, poxa vida, como eu era boba. Ganhava uma mixaria, as crianças comiam na casa da minha mãe e eu ainda pagava a comida que as crianças comiam, porque eles comiam muito bem, você entendeu? (risos)

W: Trabalhava de graça?

E5: Sim! Mas enfim, o povo é bom. Aí, cuidei de criança. Aí no ensino médio conheci uma pessoa, que era professora, isso com dezesseis anos. Ela era professora. E aí ela perguntou se eu queria ir na escola, tipo, quando as professoras estão em curso, pra eu substituir elas. As professoras deixam o conteúdo e eu passo pros alunos. Coitados dos alunos, ela passava um monte de coisas e eu queria passar tudo. Coitados dos alunos, eu enchia o quadro, apagava e enchia o quadro. Mas, enfim, era o trabalho, eu estava trabalhando. Aí essa mesma professora falou pra eu fazer um curso de informática que daí eu teria chance de conseguir um estágio na área de informática. Daí eu falei “vou fazer”. Daí chorei pra minha mãe, falei que era importante... ai, suei, suei e ela falou que ia pagar o curso de informática pra mim. Pagou. Aí no final do curso, quando terminei, no ultimo ano do ensino médio, estava com dezessete anos, daí abriu o projeto informática na escola. Daí fiz o pedido, a listagem, aí me contrataram como estagiária. Aí era oito horas por dia, senhor da glória! (risos). Jesus, mas tudo bem... Oito horas por dia pra ganhar uma merreca, nossa senhora! Eu tinha que dar aula de informática e era eu quem tinha que preparar as aulas, nossa! E a noite eu ia pra escola, tinha que ir pra escola. Aí, foi aí que cresceu o gosto por fazer ciência da computação. Porque eu fui dar aula de informática. Daí eu fiquei dando aula. Aí eu achei que eu ia poder fazer o magistério pra continuar dando aula, só que, quando eu soube, o magistério era pago. Daí eu falei “puta merda! E daí eu vou pagar como? Eu não tenho dinheiro”. Porque o dinheiro do meu estágio, eu tinha que ajudar em casa. Todas as vezes que eu trabalhei eu tive que ajudar em casa. Era uma cobrança, assim da família sabe? Come aqui, tem que ajudar. Daí eu tinha que ajudar. Daí, desse estágio eu também tinha guardado um... eu já tinha aberto uma conta bancária, não sei como, acho que abri sozinha a conta. É, acho que abri sozinha a conta. Falei “vou guardar”... aí fui guardando deizão, assim, né? Aí eu fiz isso... aí eu me formei e daí não deu pra continuar lá, fazer o que. Foi quando eu consegui esse trabalho na panificadora, como balconista.

W: Você ficou um ano e meio na panificadora?

E5: Não, um ano e um mês. Quando deu três meses, me efetivaram. Quando deu seis meses eu falei “meu senhor, eu tenho que arranjar alguma outra coisa, tenho que fazer outra coisa da minha vida, porque ser balconista...”. Eu sou eficiente, sabe? Eu era muito eficiente e tudo, mas... era muito sofrido. Sábado, domingo, feriado, eu tinha que estudar. Aí, eu maluca, né? Fui fazer cursinho. Minha mãe, cinco horas da manhã, tinha que me acordar. Eu falei “mãe, se eu voltar a dormir, você insiste, tá?” Aí ela tinha que ficar insistindo pra eu conseguir acordar (risos). Eu fazia o cursinho de manhã, no centro e do cursinho, eu tinha que estar uma e quinze lá no (nome do bairro). Aí eu almoçava bolacha, era a única coisa que dava, né? Aquela bolacha mais barata, cinqüenta centavos. Aí só que lá onde eu trabalhava era assim: eu tinha umas colegas muito espertinhas, daí a hora que a patroa ia dormir, elas falavam assim “meninas, vamos comer alguma coisa”. Aí elas pegavam, me davam, e eu ia comendo. Aquilo me salvava, porque sem almoço... aí eu comia lá. E foi assim.

Em alguns momentos das entrevistas, nas quais estavam presentes apenas o pesquisador e um participante, os relatos vieram acompanhados de reações emotivas. Por essa razão, em algumas dessas situações o pesquisador optou por

não realizar maiores questionamentos para que o participante não se sentisse exposto, principalmente frente a alguém que conheceu a poucos minutos. Ao mesmo tempo em que visou possibilitar maior abertura aos temas abordados, o pesquisador desestabilizou, ao menos minimamente, seu lugar de perguntador, dando ao entrevistado liberdade para que relatasse o que achasse importante para que o outro compreendesse mais de seu contexto histórico e cotidiano, do modo como significa a si mesmo.

Para contar sobre sua vida, E5 parece não ver outra forma se não tendo que falar da questão financeira e de como ela impacta em diversos âmbitos de sua vida. Sua situação econômica se apresenta, portanto, como balizadora de muitas, se não todas, as situações vivenciadas pela estudante, impactando sobre seus modos e possibilidades de ser e agir. Se a realidade de E5 se apresentava como uma realidade em que “tudo falta”, a estudante reclama aos pais a responsabilidade de prepararem psicologicamente os filhos para que tenham melhor desempenho. Ao passo de se poder compreender as dificuldades financeiras e do modo como impactam sobre diversos campos da vida da estudante, ela mesma parece relativizar essa presença, legando a responsabilidade por situações vividas aos pais (que podem ser pensados como os grandes responsáveis pelas crianças).

Mesmo no contexto definido por E5 como sendo um contexto no qual “tudo falta”, a estudante afirma sempre ter buscado aproveitar ao máximo sua formação escolar, apesar das dificuldades. Ao lançar olhar sobre sua própria história, surpreende-se: poderia estar fazendo qualquer outra coisa, menos terminando um curso superior, “por incrível que pareça”. Seu mérito, aí, parece evidente. Seu esforço a levou a um lugar que, talvez (quem sabe por métodos estatísticos), pudesse ser algo improvável ou impensável.

Essa mesma história relatada pela estudante retrata, em meio às condições econômicas e sociais que vivenciou, suas estratégias cotidianas para sobreviver e dar conta de alcançar a seus sonhos e aspirações. Entre a passagem da inocência do trabalho de babá, no qual gastava o próprio dinheiro para alimentar as crianças, às estratégias “ilícitas” de roubar comida para “se salvar”, assiste-se a passagem de uma condição de criança a alguém que via “tudo muito sério”, antes mesmo de completar dez anos.

Vida marcada por limitações financeiras que acarretaram outras limitações, dentre as quais ela buscou se sobressair, reconhecendo aí que seu êxito em se

graduar poderia ter sido facilmente apagado em meio à sua realidade cotidiana. Seu empenho e a vontade de seguir nos estudos, acordar cinco horas da manhã e enfrentar uma jornada de trabalho e estudos, aparecem com lugares de destaque no relato da estudante. E a educação figura como importante e principal possibilidade de transformações de suas condições de vida.

Histórias semelhantes, obviamente com suas particularidades, puderam ser ouvidas também ao serem relatadas por outros estudantes. No grupo A, ao contarem como foi o processo de escolha de seus cursos para ingressarem na universidade, os participantes relataram também sobre suas vidas antes de ingressarem na instituição. Nesse relato, as justificativas de suas escolhas contemplaram também o relato sobre suas condições de vida:

A3: *Eu fiz mecânica geral, parte industrial mecânica, dois anos. Depois eu fiz um ano de ferramentaria, que é a profissão que eu exerço. Ou que eu exercia... (risos) Então, eu fiz todo o meu... até o primeiro grau eu fiz em uma escola perto de casa, né? Eu morava em (diz o nome da cidade)... só pra ter uma idéia, o bairro onde eu morava dava uns dez quilômetros do centro. Então é meio periferia rural, sabe? Dava pra brincar no meio do mato, mas era periferia... tinha uns problemas de violência e tal... não pesado, mas tinha. Então, com uns 14 anos eu comecei essa dupla jornada. Saía de manhãzinha. Ia lá pro SENAI. Na época minha mãe fazia uma marmitinha, então eu levava a marmita nas costas. E o SENAI era no outro lado da cidade. Dava onze quilômetros, eu descia no centro. Na época não tinha essa coisa de ônibus que hoje têm. Então, tinha que ir a pé mais uma meia hora até chegar na escola, todo dia. E não tinha como eu voltar... uma que não tinha dinheiro, né porque eu estudava à noite em outro colégio. E não dava tempo, porque eu chegava em casa já era seis horas, tomava banho rapidinho e ia a pé na escola perto de casa. Então foi ali... cresci no meu bairro mesmo. É interessante... meus pais não têm curso superior, né? Minha mãe, acho que tem curso técnico em contabilidade, mas... e não têm essa idéia que.. eu acredito... ninguém tem essa visibilidade da universidade. A seleção se dá antes, sabe? Meus amigos... é uma questão de total desconhecimento, sabe? Não faz parte do seu mundo. Colegial já é o... segundo grau... SENAI, poxa, você é o rei, né mano? (ri) Então, é uma coisa que não faz parte da vida. Não faz parte do imaginário. Você não quer nem pra sonhar porque não faz parte do sonho... uma coisa assim. Eu fui saber o que era universidade quando eu estava no segundo ano do segundo grau. Falei: "ah, tem que estudar? Ah, tá." Aí, acho que quando, eu terminei... quando eu fiquei sabendo da universidade, acabei prestando um lá. Mas, meu, nem pra segunda fase. Prestei pra UFSCar, engenharia de materiais, na época. Que, como eu mexia com ferramentaria, mexia com a parte plástica também, então, lá tinha essa engenharia de materiais. Mas nem, né? Sem chances. Aí, depois... aí continuei na parte mecânica simples, projeto de moldes pra injeção plástica. Aí comecei um curso técnico em plástico em (nome da cidade), que é do outro lado de São Paulo. Eu tinha que cruzar São Paulo, pra chegar do outro lado. Lógico, era mais de uma hora. Nos dias que estava chovendo, a marginal ficava parada. Eu nem ia porque ia chegar dez horas. Então foi meio... fiz só seis meses. Sempre voltado pra essa parte industrial mecânica. Mas aí eu... na empresa que eu trabalhava eu tinha contato com alguns engenheiros, a galera com quem eu trabalhava, e eu não me identificava, ou não achava justo o que eu ia pagar. Tinha algumas universidades pagas perto da minha cidade.*

Infelizmente, por estar entre Campinas e São Paulo, não tem universidade. Ou é USP ou é Unicamp. Então, sabe? Ou é bom ou é ruim. O que tem lá é tudo particular, meio caro. Falei “velho, eu não vou...” Aí, abandonei, falei “vou trabalhar nisso aqui mesmo, isso aqui é a minha área.” Minha vida mesmo é isso. Aí fiquei. Trabalhei nessa mesma empresa por onze anos. Aí quando estava com uns dez anos começou a me saturar. Sabe quando você não vê muita perspectiva, muita possibilidade, sempre naquela parte mecânica. Eu queria estar pegando conhecimento em outras áreas, fazer a alguma coisa diferente. Aí acho que era 2002. Falei “acho que vou prestar essa tal de faculdade, aí.” (ri) Mas aí tem que ser essa tal de pública, né? (risos) Tem que ser a pública, eu não vou pagar, não. Aí prestei letras na USP, Quase fui pra segunda fase, sabe? Sem... tipo, comprei uns livros lá... Aí estudei história, geografia e português, que era o que eu gostava mais, do resto já estava meio saturado. Aí li lá. Falei “porra, mano! Acho que dá!” Aí em 2003 eu entrei no cursinho. Aí trabalhava o dia inteiro. Aí começou... tinha essa coisa da história e da filosofia, aí começou a vir essa idéia de... o professor dava aula de história mas era formado em ciências sociais. Aí começou essa idéia das ciências sociais na cabeça. Aí, falei “ah, mano, vou prestar essa parada aí”. Aí, quando foi em agosto eu pedi pra sair do trampo. O pai quase matou eu. (risos) Imagina, onze anos de trampo. Falei “ah, pai, não agüento mais, vou pra algum lugar, to desesperado.” É, foi onze anos desde a parte do SENAI. Quando entrei no SENAI já tinha contrato, já tinha meio salário.

Desde cedo também as necessidades de trabalhar, de ter uma “dupla jornada” e de ter que conciliar o trabalho com o estudo, fazem parte da vida desses estudantes. Segundo relatos dos estudantes, para alguns, a universidade nem fazia parte dos planos, por diversos motivos, por vezes, simplesmente por não fazer parte de seus imaginários. O contexto que A3 vivenciou em sua adolescência, segundo ele, não apresentava a universidade como algo a ser alcançado, pois, como relatou, quem tivesse um curso técnico, como o que conseguiu, era “rei”. A universidade, quando passava a fazer parte de planos, não poderia ser outra que não universidade pública – não havia condições de pagar pela formação.

No mesmo contexto do grupo focal A, ao relatarem as relações entre as dificuldades financeiras em suas vidas e o ingresso na universidade, os estudantes, para o fazerem buscando pontos de convergência de suas experiências, definindo identidades, trouxeram nos debates a imagem de um outro, a partir do qual se constituem como diferentes. Compararam-se, aos que não vivenciaram/experenciaram situações semelhantes às suas. Passaram a questionar, nesse processo de diferenciação, visões que identificaram como críticas e que são proferidas por pessoas que tiveram e têm condições de vida bem diferentes das suas.

A2: O cara vê só um lado ali e quer dar conta dos dois, entendeu? Vê uma ótica só. E aí que eu critico muito esse pessoal que tem essa visão que diz crítica, né? Um vazio, aquela futilidade que só.

A3: *Aqueles militantes. É bem essa, antes de conhecer.*

A2: *Não tem direcionamento pra nada, assim.*

A3: *É engraçado que você ouve essas discussões sobre exploração, né? Os modos de produção e tal. Antes de qualquer pensamento teórico eu já estava sofrendo na pele. Estava levantando seis horas da manhã com a marmitta nas costas, tá ligado?*

A1: *Quando você estava lá, tinha alguém lá na universidade... (risos)*

A3: *Você até entende um pouquinho, porque... eu acho que, depois que você passa por uma experiência como essa, de empregado e tal, trabalhando, não tem como você não ter o seu marxismo, tá ligado? Mas não é o marxismo do discurso, é da vivência mesmo. Sabe, não tem como...*

A4: *Não, mas isso muda muito. Porque, mesmo, por exemplo, essas pessoas que sempre tiveram tudo, que sabiam que, no ano que vem meu pai vai comprar um carro novo, entendeu? Ou no ano que vem eu ou... que você sempre tem tudo aquilo que quer. Sabe, a maioria ali... claro, não é todo mundo, no geral, mas boa parte não estava preocupada, entendeu? Ou então, era justamente isso. Tinha uma menina, por exemplo, ela era da outra turma. Eu sei que o pai dela era médico. E ela fazia, ela tinha muito dinheiro, porque o pai dela era médico e tal. Aí eu lembro que ela era toda, nossa! Ela fazia francês na (escola de línguas). Ela fez sete anos de francês. E lá é 700 reais uma mensalidade. Daí ela era toda assim. E aí o pai dela ficava em cima que ela passasse na federal, mas não porque ela precisava da federal, mas porque tinha que ser medicina na federal. Ela passou no primeiro vestibular que ela fez ela passou. Tudo bem, a menina é inteligente, estudava e tudo mais, assim. Mas, sabe? Mas ela entrou na medicina na federal... nem sei como é que está, não vi mais. Mas aí, ela tinha que fazer aquilo porque ela tinha que manter aquele padrão. Tipo: “eu passei em medicina na federal não porque eu precisava da federal, porque eu poderia ter feito em qualquer outro lugar. Mesmo porque...”, entendeu? Porque é o melhor em termos de...*

A2: *É o mérito pra ela, né?*

A4: *É. E aí, ou era por esse lado, ou, então, a pessoa não estava nem aí, entendeu? Passar no vestibular ou não passar... “eu posso pagar uma faculdade, se eu quiser fazer em outra faculdade, meus pais vão ter dinheiro pra pagar minha vida inteira, pra me sustentar.”, sabe? Povo pensa tão... estranho.*

A3: *Diferente. O problema é que, às vezes, eu acho, que não é nem em relação a um ou outro. Porque, as vezes a galera fala assim: “ah, isso é legal porque daí você valoriza as coisas, né? Porque você trabalhou.”. Velho, eu acho que eu poderia saber valorizar sem ter que ter me fodido a vida toda, né? (risos). Sabe, é essa a questão. Aí vão falar: “a não, mas hoje você está aí, hoje você tem uma profissão e tal.”. É, estamos colhendo os bons... catorze anos, velho, você fazendo dupla jornada... porra, não é legal. Sabe, não é legal. Não é uma parada que, sei lá se eu... se eu recomendaria pro meu filho, sei lá, fazer uma escola técnica. Mas nada muito de ter que levantar seis horas da manhã, minha mãe lá... eu e meu irmão, tá ligado? Não foi... “poxa, mas você aprendeu...” Tem que aprender, né velho! Depois de ter que passar por esse osso aí só pra... se não aprender não aprende nunca, né meu? (ri). Então, as vezes a galera diz “mas isso é bom porque você dá valor, né?” Parece que é um elogio à dor, né? (risos). É pelo sofrimento que você aprende... sabe? Não sou adepto dessa...*

A4: *Você pode falar, né? Porque você sabe que...*

A2: *Como não dá pra apagar o teu sofrimento, você precisa compensar com a aprendizagem.*

Para além do discurso que identificam como crítico, ou marxista de discurso, e as teorizações sobre o explorado e as relações de trabalho, eles próprios vivenciaram essas situações que são analisadas na universidade. Sentiram na pele

essas relações e seus efeitos.

Desse discurso que definem como crítico, que vem de pessoas distantes das realidades nas quais viveram e vivem os estudantes bolsistas, provém, segundo eles, a compreensão de que a vida em condições precárias traz consigo a aprendizagem de importantes aspectos, principalmente significada como “aprender a dar valor”. A3 não compactua com a compreensão de que suas histórias de vida, vinculadas ao trabalho desde cedo e à condições financeiras precárias, sejam condição para que se aprenda a dar valor às coisas. Põe-se, portanto, a enunciar de fora dessa voz, à qual atribui o “elogio à dor”. Opõe-se a ela, desconfia dela, anuncia a possibilidade dessa aprendizagem de modo não vinculado ao sofrimento. A mesma diferença que os estudantes apontam, entre eles, que vivenciaram, e entre os outros, que discursam sobre suas condições, retrata também outra diferença: de oportunidades.

A significação do fato de não ter as mesmas possibilidades que esse outro, do sofrimento que vivenciaram, como algo do qual se pode tirar um proveito em relação a esse mesmo outro, ao mesmo tempo em que é ironizado (“elogio à dor”) é sentido com pesar pelos estudantes. “Como não dá pra apagar o teu sofrimento, você precisa compensar com a aprendizagem”, resulta como dupla conclusão: de que, já que não se pode apagar situações sofríveis anteriores, busca-se nela algo do qual se possa tirar algum proveito – a aprendizagem, um bem duradouro, não perecível –; assim como sendo a única possibilidade, qual seja, concordar com discursos externos às suas condições e buscar nelas algo que possa se destacar como mérito, esforços e empenhos do estudante.

Outra marca apresentada pelas narrativas, tanto para o ingresso na universidade quanto em períodos anteriores, é a necessidade de fazerem concessões – vidas e cotidianos marcados por limitações financeiras e seus impactos em diversas esferas.

W: E como é que foi pra você fazer essa escolha [do curso]?

E4: Então, essa questão do horário pra mim foi bem complicado. Porque, na época, eu trabalhava e minha renda ajudava em casa, ajudava diretamente em casa. E daí como eu ia optar por um curso integral, eu tinha que abrir mão disso, eu não tinha condições realmente de trabalhar. Daí, conversei com meus pais, meus pais me deram o maior apoio porque a gente sabe que é um curso que tem muito retorno, que tem um grande leque de oportunidades. Daí, na época, eu saí da empresa onde eu estava.

W: E como você ficou sabendo da bolsa?

E3: Desde o primeiro ano eu já sabia, mas como eu falei, eu trabalhava

nessa loja, daí eu não precisava. Eles queriam que eu... falaram se eu podia continuar, porque antes eu trabalhava o dia inteiro, daí quando eu comecei a estudar eu fiquei só meio período, e tinha muito trabalho. Eles me falaram se eu podia estudar a noite e ficar o dia todo, e eu falei que não podia. Daí eu tive que sair do trabalho, né? Daí eu vi da bolsa permanência e falei “vou tentar”. Eu vi nos cartazes que tinha. E tinha umas colegas da minha sala que tinham também.

 W: *E as tuas expectativas com relação à bolsa? Quando você ficou sabendo da bolsa, o que você achava que seria?*

E3: *Eu até decidi a bolsa porque, como eu trabalhava o dia todo, não sobrava muito tempo pra estudar, pra mim foi bom porque eu tenho mais tempo pra estudar. Não tenho expectativa, assim. Não sei. Só eu to mais por causa do horário, que encaixa, e dá tempo pra estudar, tudo. Não sei...*

O que é obtido pelo estudante com seu trabalho possui papel importante na renda familiar. Para estudar é preciso deixar essa parte da renda em função de um objetivo a ser atingido a longo prazo. Se o curso é em período integral, o que impede o trabalho, resta buscar ajuda da família, apoio dos pais e somar esforços na esperança de que o curso universitário traga um retorno financeiro – um investimento em um bem duradouro e estável sob a promessa de benefícios e transformações nas condições de vida de toda a família.

Estudar ou trabalhar? O que dá mais retorno? Em que investir? Para E3 e E4, não apenas para os dois, a educação parece o melhor investimento. Formação e capacitação como possibilidades de mudança das condições de vida. Ao mesmo tempo sinalizam vontade e determinação por parte dos estudantes, de buscarem o que mais desejam em meio às concessões que fazem. Nesse sentido, a expectativa em torno da bolsa é apontada, para além de uma contribuição financeira na família do estudante que deixou de trabalhar, como uma possibilidade de maior espaço de tempo dedicado ao estudo.

Se o trabalho é apontado como uma constante na vida da maioria dos estudantes que participaram da pesquisa, há também casos em que ele não foi apresentado como uma constante. Do mesmo modo, se a maioria veio de escolas públicas, há também os casos dos que estudaram em escolas particulares.

W: *E a tua trajetória escolar, como foi?*

E1: *Eu falo que estudei em escola particular e o povo já “nossa, o que ele está fazendo na permanência?”. Só que, assim, meu pai e minha mãe entram com um acordo, digamos, dos três filhos estudarem numa escola particular, mesmo eles deixando sonhos deles de lado, né? Tanto que a gente mora assim: tem a casa da minha avó e a gente mora nos fundos da casa dela. Divide o terreno, então, é dela. Só que, claro, ela não vai tirar a gente de lá. Aí eles deixaram de ter um terreno deles, de ter a casa deles, de ter o carro do ano, digamos, pra dar o estudo, uma escola boa. Não a*

top, mas uma escola particular que tivesse um ensino legal, assim. Então sempre foi na escola particular desde o começo lá. Aí, do pré até o terceiro ano, foi no mesmo colégio, perto de casa. O outro colégio, como era de criança, era mais pra lá, mais perto do (nome do bairro).

Não é apenas vida do próprio estudante que é marcada pela luta por melhores condições, a vida dos pais também o é. Deixar sonhos de lado em nome de um sonho que se sonha em conjunto, com a família. Se essa situação apresentasse de modo diferente em relação ao tipo de instituição em que e o bolsista estudou anteriormente a ingressar na universidade, e se o trabalho não aparece em seu relato, há, porém, uma centralidade que se repete – a educação. A luta por melhores condições põe a educação em posição central, ou mesmo de batedora, que abre caminho a toda e qualquer outra mudança nos demais âmbitos da vida.

Se a educação possui essa centralidade, tanto em diferentes histórias, cabe nos perguntarmos que lugar ocupava a universidade para esses estudantes em seus planos de vida. Quais eram os sentidos que atribuíam a essa instituição e como se viam frente aos desafios da prova destinada a selecionar aqueles que dela fariam parte?

W: Você falou dos teus anos de cursinho. Eu estava pensando, o que vocês pensavam da universidade antes de entrar? Que idéia vocês tinham?

A4: Da federal?

W: Da federal, da universidade, de curso...

A1: Pra mim era completamente fora dos meus planos. Eu nunca imaginei que eu ia estudar numa universidade federal.

W: Porque?

A1: Porque eu tive um ensino péssimo em escola pública. Só estudei em escola boa até que eu freqüentei uma municipal. Que foi do pré até a sexta série. Aí depois eu fui pra uma escola estadual, aí iche! Daí ali você vai levando tudo de qualquer jeito, não tem interesse em nada, ninguém te... nenhum professor, eles não trabalham pra instigar o aluno a gostar de alguma coisa. Então eu só fui... eu tive que terminar o ensino médio mesmo.

A4: Tipo tem que passar, né? O importante é passar de ano.

A1: É, e não é difícil de passar em escola pública, em estadual, principalmente, né? Não tem dificuldade, né? Qualquer um passa de ano. Aí quando eu estava lá no terceiro ano, minha mãe falou: “não, você vai procurar um estágio, né A1?”. Eu fui procurar (risos). Eu trabalhei em dois, quando estava no último ano. Trabalhei em estágio de ensino médio e depois nunca mais eu parei. Mas eu saí do colégio, meu plano era assim: vou trabalhar pra um dia eu pagar uma faculdade.

Sonhos, planos futuros. Que motivos podem ser apontados para motivarem a exclusão da universidade dos planos de estudantes? Não são/eram merecedores ou capazes? Estudar em escolas públicas tem sido acompanhada do significado de uma preparação precária, principalmente quando pensa-se em preparação para concorrência em vestibulares de universidades públicas. Para A1, o estudar em

escolas públicas, produziu como efeito deixar a universidade pública fora de seus planos futuros. Em seu lugar, passam a figurar o trabalho como possibilidade de pagar por um curso superior em universidade privada. Os ensinos fundamental e médio públicos são, portanto, apontados como possíveis causas dessas desistências, ausências de tentativas ou mesmo impossibilidade de a universidade constituir planos futuros.

O estágio e o trabalho são apontados como saídas possíveis para “um dia pagar uma faculdade”. Porém, se a preparação escolar em instituições públicas constitui um abismo praticamente intransponível, de modo que o estudante não coloca a universidade pública em seus planos futuros, a ideia de um curso superior ainda permanecia como um sonho distante nos relatos dos estudantes (uma instituição particular). A educação, nesse sentido, mantém-se como objetivo a ser atingido. Porém, nem todos entram na universidade:

A1: A minha amiga, que foi comigo, na época, comprar o guia do candidato. Ela estudou comigo, era da minha sala no ensino médio, nossa! Ela sempre falava que ia fazer biologia. Ela sempre quis. Eu chegava a colar dela na escola, ela sempre sabia tudo, ela estudava... eu pensava “ela vai sair e vai fazer uma faculdade, né?”. Aí, ela não quis fazer, nem fez o teste seletivo para aquele cursinho... capaz que ela ia ter aula no sábado e no domingo! Ela não fez. Eu, minha mãe me forçou a fazer. Ela não passou. Eu estou hoje, já... não parei de estudar, nem um momento. Ela nunca tentou um vestibular, sabe? Assim, inverteu completamente, porque o que eu esperava dela acabou eu conseguindo pra mim, sabe? E ela parou, estagnou completamente. Nunca tentou um vestibular na vida, nunca fez faculdade e está só trabalhando e tal. E eu, puxa vida, pra você ver. A pessoa, você sabe que ela tem um tremendo de um potencial. Que é uma pessoa que é inteligente, que é esforçada e que, por fim, fica por isso mesmo.

A3: Pelo que o A2 falou, não só exclui, mas mata, né? Você vê. Tinha amigos meus que eram muito mais... a gente usava a expressão “pioio”. O cara era ligeiro. Não só a questão da disciplina, assim, de aula e tal, mas no dia a dia, sabe? Saber se virar. O cara que tem uma desenvoltura assim... morreu, sabe? Porque? Porque acaba não tendo... acho que é a oportunidade mesmo. Acho que falta muito, muito.

A2: É, o cara não tem nem a possibilidade. Foge, né? A experiência que ele ia ter ali não leva, entendeu? Não tem nada a ver com incapacidade, ou algo assim. As vezes foge a concepção dele também. A universidade tem lá aquela imagem, enfim, deturpada... não diria nem deturpada, mas enfim, a imagem que ele tem, infelizmente ele não inculca. Então, a universidade... “ah, é bacana e tudo, mas eu não preciso”. Sei lá, “eu vivo de outro jeito”.

Se retomarmos a fala de E5, anteriormente apresentada, na qual também fica evidente a ausência de oportunidades, dando destaque a uma seleção que se dá anteriormente ao processo de seleção para ingresso na universidade, passa-se a concluir com ela que, dependendo das condições sociais e dos valores que vivem esses estudantes, poderiam estar fazendo qualquer outra coisa que não se

formando ou cursando cursos universitários. Constrói-se, portanto uma imagem da universidade vinculada a determinados contextos, distantes dos vividos/vivenciados por esses estudantes. Essa distância e essa imagem da universidade enquanto praticamente inalcançável, dizem também das possibilidades de existência de jovens oriundos de famílias de baixa renda em nossa sociedade.

A centralidade da educação nos projetos de vida, seja como objetivo imediato a ser atingido, ou mesmo distante, ocupa papel de catalisadora de transformações em suas condições de vidas. Estar ou não em uma universidade, ou mesmo buscar ingressar em uma, passa a ser também um elemento constituidor de identidades.

Segundo A1, apesar de ser inteligente (de quem ela colava), sua amiga não quis se submeter ao estudo no sábado e domingo. Ademais os elogios de A1, acompanha à imagem construída dessa amiga como alguém que não buscou seguir em frente, que, por apenas trabalhar, está estagnada. Essa estagnação, assim como o ficar de fora da universidade, no diálogo do grupo A é significado como possibilidades de exclusão e da morte. A falta de oportunidades é apontada como grande causa da “estagnação” dessas pessoas que tinham, reconhecidamente, grande potencial para se destacarem em diversos ambientes, não apenas acadêmicos – “os pioios”. Ao construírem as imagens de amigos e conhecidos que não seguiram vidas vinculadas à academia ou que não buscaram a universidade, definindo identidades, seja pela estagnação, paralisação e, pela pior maneira de paralisação, a morte, definem-se também enquanto pessoas que fizeram diferente, que ousaram tentar – que não se estagnaram, que não pararam, que estão vivas. Ao enunciarem, os estudantes ao mesmo tempo em que definem identidades de grupos, de dentro e fora da universidade, que foram excluídos ou “mortos”, respondem às vozes sociais que dizem e significam (d)esses sujeitos, que a eles atribuem sentidos bons ou ruins, merecedores ou não, esforçados ou estagnados.

Se a morte anunciada vem em meio a situações de exclusão, seja de ambientes dos quais se é impedido de frequentar, seja pela estagnação, falta de vontade ou capacidades, A2 ressalta outra possibilidade – uma vida possível fora da universidade, desatrelada da educação formal. Embora a centralidade da educação e dos lugares construídos para os que se dedicam a ela e os que não o fazem, A2 salienta a existência de outros modos de compreensão de si e da sociedade. Modos que descartam a obrigatoriedade da universidade. Em meio aos sentidos atribuídos

aos de dentro e aos de fora (incluídos/excluídos; merecedores, incapazes, mortos, pioios), A2 põe a dialogar com esses sentidos uma outra voz, que significa a universidade como “bacana e tudo”, mas da qual abre mão sem maiores esforços. A2 propõe, portanto, a possibilidade de pensar a existência de modos de vida sem que se tenha que passar pela universidade e sem considerar isso como algo pior, mas, ao contrário, modos de vida que dispensem passar por essa instituição e que, nem por isso, sejam modos de vida com menos qualidade.

Frente a essa possibilidade, os estudantes continuam seu diálogo. A essa mesma voz, opõem outra, a qual atribuem “à sociedade”. A formação universitária é apresentada como algo que traz em si um diferencial e que, por sua vez, diferencia quem a tem, dando a ele um lugar de destaque.

A3: Eu acho que hoje eu estou aqui também porque eu quero terminar essa parada que eu comecei, né? Tenho que acabar essa parada. Mas sim, agregou na minha vida, hoje eu penso diferente, sou diferente por conta disso e gosto disso. Mas também sei que o peso fora, do diploma, é diferente, né? Vamos ser... não estou... talvez hoje eu olhe “não velho, o que eu poderia construir eu construí.”. Eu poderia sair até, não sei se mudaria muito. Mas ficarei mais por conta do diploma. Porque, querendo ou não, faz um diferencial, sabe? Se eu for falar assim “só curso superior? Ah, o que você fez?”. Não só pra mim, mas pra sociedade. Se eu quero falar alguma coisa... “quem é você, velho? Jogou onde? Onde você jogou? Quem é você? Ah, você terminou a escola no estado? Ah, então depois você faz ali.”. “Quem é você?” “Ah, me formei em (nome do curso) na federal.”. “Ah, você fez universidade na federal? Ah!”. Sabe, então tem um reconhecimento diferente, né velho. Isso é fato

A4: Isso a gente já sabe, não tem como negar.

A1: Apesar de que hoje em dia também já não vai garantir muita coisa, mas... Por isso eu acho que tem essa corrida desesperada por mestrado, doutorado, especialização, outra especialização... Porque o diploma só em si, você vai sair com uma mão na frente e outra atrás.

As vozes que dialogam na fala de A3, vozes sociais que se pronunciam e valoram modos de subjetivação no que se referem à educação formal e à universidade, produzem também efeitos de sentido sobre o que deve ser o melhor e as consequências ao se assumir modos outros de subjetivação. Ter feito um curso universitário confere ao titulado uma identidade que é vinculada a um reconhecimento social diferenciado, se comparado àquele que não o fez. Os estudantes sabem dessa centralidade e da importância atribuída à educação, das vozes que dizem dessa centralidade e da posição central dessa mesma voz, enunciando, eles também a partir dela, respondendo aos modos de subjetivação prescritos.

Assim, ao enunciarem (a partir d)essas vozes, trazem a necessidade da

prolongação da educação formal. Sabem que essa voz que demanda “quem é você, velho? Jogou onde?” exige adesão sob a possibilidade de diferentes formas de penalização. Para A4, “Isso a gente já sabe, não tem como negar”. Não resta, portanto, outra possibilidade se não a busca de atender a essas demandas, inserindo-se nos modos hegemônicos de subjetivação, definindo-se identidades a partir da inclusão em grupos prestigiados

As histórias de vida dos participantes, segundos seus relatos, são marcadas por situações de dificuldade financeira que, por sua vez, impactam em diversas esferas de suas vidas. O trabalho passa também a ser uma constante em suas histórias, assim como necessidades de concessões e escolhas que apresentem maiores possibilidades de transformações de suas realidades cotidianas – estudar ou trabalhar? Ao dizerem de suas histórias e de suas expectativas em relação à universidade ou de suas (in)capacidades de ingressarem em um curso universitário em instituição pública, respondem também às vozes que se significam a centralidade da educação como força motriz nas transformações de condições de vida. Enunciando a partir dessas vozes ou sinalizando a presença de outras possibilidades de posicionamento nos diálogos sociais que envolvem a educação, ao enunciarem, posicionam-se em relação às imagens sociais que são atribuídas a quem atende e a quem não atende essas demandas.

Assim, passamos à análise das questões presentes a partir da inserção desses estudantes na universidade, não desvinculando a concretude cotidiana de suas realidades anteriores, mas pensando esse cotidiano a partir das transformações que a vida acadêmica pressupõe. Assim, passamos agora a nos debruçarmos sobre o cotidiano desses estudantes na universidade, em meio ao programa de bolsas a que estão vinculados.

3.2.2. Significações de si

Ao enfocarmos a questão da definição identitária de quem seja o aluno a receber o benefício do PROBEM, deparamo-nos com duas possibilidades para fazê-lo: tendo por base a definição do documento que regulamenta o programa (a partir do qual não encontraremos maiores dificuldades, pois “fragilidade econômica” pode

ser facilmente mensurável por critérios quantitativos de renda *per capita*); ou buscando-a nas falas dos próprios estudantes. Assim, definindo este trabalho, mais uma vez pela oposição, não discutiremos aqui critérios e os meios utilizados para que se defina o que seja ou não fragilidade econômica, mas sim que efeitos de sentido implicam aos estudantes que assim são definidos dentro da universidade – que identidade lhes é atribuída, como se reconhecem e se recusam a ela. Ou seja, que sentidos os estudantes bolsistas atribuem a si mesmos em face aos lugares identitários dados pela bolsa.

3.2.2.1. Bolsista permanência: entre a fragilidade e o mérito

Aos estudantes participantes do estudo não foram lançadas questões específicas para que se definissem frente ao nome “aluno com fragilidade econômica”. Porém, em vários momentos, essa questão pode ser compreendida como respondida em meio aos diálogos nas entrevistas e grupos focais. Ao serem questionados como se sentiam em relação a receberem bolsa, se isso seria motivo de vergonha, de modo que buscassem esconder a informação de serem bolsistas de outros estudantes da universidade, responderam, ao mesmo tempo, à questão não lançada diretamente.

W: Você acha que tem algum tratamento diferenciado por você ser bolsista dentro da universidade ou não? Os alunos ou outras pessoas? Ou não?

E1: Na universidade, talvez, não. Até, eles falam assim, né? Os meus caros colegas (ri).

W: Porquê? Como assim?

E1: Não, é que eles são da bolsa de extensão, bolsa licenciar. Daí a gente fala que é bolsa permanência e eles já olham...

W: Olham como?

E1: Mais humilde, digamos. Pessoa mais humilde, sabe? Porque eles sabem que a permanência é mais pra... pelo menos pra mim, eu não sei agora se ela mudou um pouco. Ela é mais pra uma renda menor, pra pessoa conseguir se manter na faculdade.

W: E você acha que eles dão uma olhada diferente, então?

E1: Aham.

O aluno com fragilidade econômica, assim definido pelo regimento que resolve o programa no qual se inserem os estudantes bolsistas permanência, é, em princípio, marcado por um sinal que o diferencia dos demais dentro da universidade

– é o mais humilde, o que tem renda menor. Embora desempenhando uma atividade, assim como os demais alunos que fazem parte de outros programas de bolsas da universidade que, porém, não são destinadas a pessoas de baixa renda, a marca de ser originário de uma família que se enquadre nessa classificação produz como efeito uma diferença desse bolsista para com os demais – não é apenas mais um bolsista da universidade, é um bolsista que participa de um programa volta do à pessoas “mais humildes”, de baixa renda.

W: Tu acha que existe algum sentido negativo em ser bolsista?

E7: (respira fundo – pensativa)

W: Sei lá, que as pessoas possam ter vergonha disso.

E7: Ah, eu... não acontece comigo, mas eu acho que talvez aconteça, sim. Com quem depende de tudo, igual eu te disse. Depende da moradia, depende da universidade, depende da alimentação e ainda mais desse... talvez sim. Não sei, né? Talvez quem pense como benefício. Talvez quem não considere como um direito, principalmente. E, por ser... por obedecer um critério sócio-econômico, né? Você se expõe ao dizer “eu sou bolsista.”. Ou seja “eu tenho baixa renda.”. Não sei.

A pergunta lançada pelo pesquisador diz de suas hipóteses prévias à execução da pesquisa de campo – de que os alunos teriam receio/vergonha ou algum outro sentimento semelhante em relação ao título bolsista permanência.

E7 inicia negando à questão, afirmando, porém, que creia que aconteça, sim. Ser um “dependente”, que depende de moradia, da universidade, da alimentação, é um primeiro elemento apresentado pela aluna como possibilidade para o sentimento de vergonha em ser reconhecido como um bolsista do programa de permanência. Depender de tantas ações (e quanto mais, pior) parece significar um lugar não confortável, que lega também a seu ocupante um sentido negativado. Pensar a bolsa como um benefício e não como um direito, para a estudante, seria outro dos motivos do sentimento de vergonha em ser bolsista permanência. Dizer-se um bolsista permanência, para E7, assim como para E1, é dizer-se como alguém de baixa renda, é identificar-se como sujeito pertencente a essa faixa econômica.

Participante do primeiro grupo focal, A3, ao afirmar como se sente frente a esconder ou não a informação, traz outros elementos para aprofundarmos nossas interlocuções.

A3: É, exato. Sabe? Então, eu não tenho medo de mostrar a minha... “ah, mas você é durão?”; “Eu sou, velho!”. Pode ir lá na PROGRAD, pergunta pros caras lá se eu passei na parada é porque eu sou durão, né? Sabe? “Ah, mas então você está bem, né? Não está pagando o restaurante.”. Não, eu estou mal, né, velho? (risos) Estou mal, né, velho? Se

eu estivesse bem eu estaria pagando! (risos)

Em outro momento dos grupos focais, como poderá se ler mais adiante, o mesmo estudante utiliza-se da mesma palavra, “durão”, para referir-se à sua condição. Não se trata, nesse caso, de ser durão enquanto valente, mas sim de durão enquanto “duro”, sem dinheiro. Em sua fala, confunde as Pró-Reitorias, cita a PROGRAD no lugar da PRAE. Ao afirmar “se eu passei na parada é porque sou durão”, justifica sua aprovação e o recebimento do benefício pautado em critérios de renda mensurados pela PRAE – é, portanto, um estudante *com fragilidade econômica*, como define a resolução; *durão*, segundo ele.

Ao mesmo tempo em que se afirma como alguém que precisa da bolsa, um “durão”, A3, ironiza com a voz que ele próprio introduz em sua dramatização de diálogo, que significa A3, pelo fato de receber bolsa, como sendo alguém que se deu bem. Precisar da concessão, de não ter que pagar no Restaurante Universitário (RU) ao contrário, como afirma A3, o põe na situação contrária – está mal. Logo, o estudante com fragilidade econômica, pela fala de A3, é aquele que não está nada bem, que precisa de subsídios mínimos como a alimentação.

Se A3 dialoga com uma voz que significa sua situação como boa, voz ironizada por ele, E7, em entrevista, ao lembrar como tomou conhecimento da bolsa permanência, relata essa sua experiência em meio a risos. Ganhar dinheiro para estudar, para a estudante, lhe parecia algo incoerente, no que quase não se pode acreditar.

W: E como é que você ficou sabendo da bolsa?

E7: Acho que no primeiro ano... no dia da matrícula, em 2008, já eles divulgaram o projeto. Mas eu não sabia direito, calouro é meio tonto, né? (ri) Eu vi lá “bolsa permanência”, e li até e não entendi... não acreditei, na verdade, eu acho. Porque, “ah, estão brincando que vão me dar dinheiro pra estudar?” (ri) Não entendi, achei que tinha entendido errado e nem fui atrás.

Se os discursos que envolvem a educação a significam como algo que se adquire e que tem uma duração perene, sendo, a partir disso, interpretada por alguns estudiosos (Gentili, 1995; Suárez, 1995; Mészáros, 2005) à luz da sociedade do consumo, como um bem a ser consumido na sociedade atual, o mais comum a ser pensado, dentro dessa lógica, é que pela educação se deva pagar uma certa quantia, principalmente em função dos benefícios posteriores (em termos de qualidade de vida nos mais diversos aspectos) que poderá trazer. O valor a ser pago pela educação, nessa lógica, é ainda maior para um curso de formação superior.

Assim, pensar numa possibilidade inversa, qual seja, estudar gratuitamente em uma instituição com reconhecimento social por sua qualidade e ainda receber uma quantia para isso não faz sentido ou, não é compreendido como algo possível. Frente a uma possibilidade como essa, de uma formação superior na qual se receba para estudar, a partir de um cenário que enuncia a educação como bem de consumo, o que resta é rir e não acreditar – possibilidade com falta de nexo, de continuidade.

Pensando a educação como direito, a partir do texto constitucional, sua garantia pode ser entendida como as medidas de reservas de vagas implantadas nas universidades, que permitiram o acesso de pessoas de grupos anteriormente excluídos a essa instituição. O recebimento de proventos para a manutenção na universidade, nesse sentido, pode ser compreendido como algo que estaria para além de uma garantia de direitos. Direito ou não remete à discussão sobre o merecimento ou não de um provento como tal.

Ao tratarem especificamente da bolsa moradia (uma das bolsas que compõem o PROBEM, que destina um valor referente ao pagamento de aluguel a alunos vindos de outras cidades), A3 traz a ideia do mérito, ou da contribuição, para a justificação de seu recebimento, retomando também a discussão referente à cidadania e ao direito à assistência.

A3: Você não precisa ficar se justificando, não tem a idéia do mérito (ri). Poxa, eu tô, preciso de uma ajuda pra pagar meu aluguel, né, velho. “Poxa, mas por quê?”, poxa, de novo, né, velho? “sou desempregado, trabalho com metalúrgica, passei na federal, e tal...”. Então, você não precisa ficar muito nesse joguinho de mérito “ah, não, você tem que fazer valer.”. Poxa, não é por nada, né? Mas eu já fiz valer um bom tempo aí na minha vida, mas se for fazer um background, sabe? Você tenta voltar, sabe, velho? Eu acho que eu mereço mesmo e acabou, não tem muito: é direito ou não é? Você acaba considerando a partir dessa idéia do benefício. Parece que é um negócio “ah, estão te dando...”. Que me dando o que, velho? Que dando, meu?

A1: Estão me devolvendo! (ri)

A3: No mínimo! (risos). E ainda não está corrigido isso aqui... a juros baixos! (risos) E eu estou pedindo sem juros, né, meu?

Para A3, a bolsa moradia não se apresenta vinculada à ideia de mérito. Porém, ao responder à voz que o questiona, introduzida por ele em forma de diálogo, questionando seu mérito em receber a bolsa, A3 reafirma sua participação, sua contribuição social, seu tempo de trabalho antes de entrar na universidade (10 anos). Mesmo ao afirmar a bolsa enquanto um direito, A3 justifica o recebimento da bolsa pela demanda que apresenta no diálogo que dramatiza – “Você acaba

considerando a partir dessa ideia do benefício. Parece que é um negócio ‘ah, estão te dando’.

O mérito ao receber a bolsa prevalece como critério de justiça também na fala de A3, embora a afirme inicialmente como um direito, desvinculado de mérito. Ao buscar sustentar a desvinculação da bolsa ao mérito, a uma contribuição prévia, tal como correspondente à história das políticas sociais brasileiras (Monnerat et al., 2007), A3 justifica-se na mesma lógica, afirmando sua contribuição prévia, seus vários anos de contribuição.

Se é difícil pensar o recebimento da bolsa desvinculado da ideia de uma contrapartida, prévia, ou concomitante com o recebimento, difícil de pensar a bolsa desvinculada de mérito, portanto, essa dificuldade nos remete à discussão, apresentada anteriormente, sobre as formas de concepção de cidadania que sustentam as políticas do Estado. A assistência social brasileira herdou, em seu modo de ser, a conexão com a contribuição, ligada, portanto, ao merecer receber o auxílio. Retoma-se a discussão em torno da cidadania participativa e da crença de que o auxílio isento de participação traria consigo um incentivo à ociosidade. Ao mesmo tempo, a noção de direito e de sua universalidade, sustentados em documentos legais basilares brasileiros e internacionais não fazem essa mesma vinculação.

O pesquisador, a partir dessa discussão, introduz aos estudantes uma problemática. Coloca, a partir de seu enunciado, os participantes diante de conflitos que envolvem a relação Estado-sociedade, assim como os põe diante dos conflitos que envolvem suas identidades de universitários bolsistas. A questão introduzida pelo pesquisador aos estudantes põe em contexto um conflito que os convoca um posicionamento. Não estando isento de posicionamento, ao enunciar, pesquisador põe os participantes em diálogo com vozes sociais que se pronunciam sobre a concessão de benefícios e sua forma de configuração.

W: Não, no caso de vocês, enquanto bolsistas. Porque a ideia da bolsa é que seja uma política, assim como a cota é uma política, mas a bolsa é pra manter o aluno dentro da universidade. Como vocês vêem essa questão? É um direito, é um benefício, como vocês se entendem nesse meio?

A1: Deveria ser um direito, mas ela ainda não é vista como um direito. Eu acho que ainda não. Por mais que já tenha algum tempo que as bolsas permanência são disponibilizadas, parece que elas ainda são muito relacionadas com a assistência pro aluno, um assistencialismo.

A4: Assistência em qual sentido?

A1: Assistencialismo. Do tipo, assim: “vamos ajudar ele porque ele não tem condições.”. Mas não assim... de se oficializar isso como um direito

daquele aluno. Há uma diferença, querendo ou não. Tanto é que se isso fosse realmente instituído e visto como um direito dos alunos que têm essa necessidade, acabaria não ocorrendo o preconceito que você disse, que muitos falavam que “ah, não quero pedir porque...”, porque tem vergonha, né? Que alguém saiba que “putz, aquele ali é um quebrado”, né? Já está na universidade pública e ainda precisa de dinheiro porque não consegue se manter, né?

A4: Precisa do dinheiro da universidade pra poder ficar na universidade...

A1: É, há um rotulamento, assim, né? Por mais que... eu, por exemplo, não me incomodo com isso, nem me importo, mas pra muita gente é mais complicado. E é legal que ela está se popularizando cada vez mais. Cada vez mais as pessoas estão pedindo bolsa permanência, até gente que não precisa, né? Acaba pedindo, mas acaba ficando de fora, claro. Mas tem muita gente que está, né?

A3: Tentando utilizar desse direito, desse benefício.

A4: É. Tanto é que quem entra com o pedido e não precisa é “ah, eu quero um benefício também, né?”. Já se está começando a ver isso como um benefício. “Ah, a universidade está dando dinheiro pra uns, né? Eu quero também!”. Mas não, assim, de instituir enquanto um direito de determinados alunos, né? Não, assim, em detrimento de uns, mas como um direito de... que é real, né? A gente precisa disso pra conseguir ter um mínimo de condição pra se manter aqui dentro decentemente, né?

A3: Aham.

A1: Ainda assim, muitas vezes é difícil, né?

A3: É. É engraçado, eu fiquei encucado, né? Até na nossa cabeça, né? Com relação à benefício, né? Porque, na sociedade, a idéia é que você trabalha e vive, né? Muitas pessoas que eu conheço, se você falar que está numa pública... mesmo meus pais acho que nem sabiam direito. Minha mãe sim, mas meu pai acho que... que você está numa pública, que você não paga pra estudar, os caras já “Como assim? Existe uma?”. Sabe? A falta de informação com relação a isso. “Você não paga?”, falei “não.”. “Mas como?”, falei “Não, é pública, né?”. Todo mundo paga, né? “Todos esses descontos que tem na, que vocês pagam trabalhando, revertem pra alguns setores”. Impostos, né? E aí você vai falar que você ganha, mano? (ri) O cara fala “peraí!”

A1: “Você ganha pra estudar?”

A3: Exatamente. Porque o estudar, ele ainda tem aquele pejorativo. “Você estuda?”, né velho? Como se não fosse...

A4: Como se estudar fosse...

A3: É, não! (risos) Falaram que em alguns países é tido como profissão. Profissão, assim, né? Na idéia de que você está produzindo, você está fazendo alguma coisa. E aqui não, né velho? (ri) Quando eu entrei eu era assim, né? Então não dá nem pra falar que eu estou falando de mim, né? (ri)

A4: Parece coisa de vagabundo, assim, né? “Meu deus do céu, você ganha pra fazer o que?”, né?

A1: “Nossa! Já tem mais de vinte anos e ainda é estudante!”. (risos)

A3: Exato! Poxa, né meu? É bem complicado. O primeiro choque que eu tive, quando foi? Foi num ano que eu saí do trabalho depois eu entrei aqui na faculdade. Poxa, eu estava numa rotina e mais de dez anos, fidedigno de segunda, no mínimo, à sexta. Chances grandes de sábado e domingo fazer extra pra... e aqueles horarinhos, né meu? E você vem aqui e você vê que você tem um tempo a mais, você fica incomodado com aquilo! (ri)

A1: Tipo “o que eu faço agora?”.

A4: Tipo coisa de vagabundo. (ri)

A3: É, “Será que sou vagabundo?”, né meu? Na hora você não analisa. Se você for pegar um trabalhador como alguém que produz alguma coisa, na idéia de produzir um conhecimento e tal, eu não era um trabalhador, eu era um empregado, né? Eu fazia o que tinha, aquilo ali. Eu não estava, sei lá, mais... vamos fazer uma genealogia das palavras, que seria o trabalho?

O trabalho seria você produzir. Você utilizar do seu conhecimento, tentar ler, né? Surgir alguma coisa nova, sei lá eu, crescimento, desenvolvimento. Trabalho, pra mim está ligado a isso, e não a fazer coisas repetitivas que dão dinheiro, pra te sustentar no final do... sabe? É diferente, é bem diferente. Muita gente coloca como se fosse uma coisa só, mas é diferente, né? Tanto é que nos últimos seis anos que eu estou aqui na universidade, o crescimento que eu tive, assim, é incomparável com os outros conhecimentos do tempo que eu fiquei... não que não teve, né? Eu adquiri uma experiência, que eu trabalhava e tal, mas hoje talvez seja...

A4: Mas é diferente, né? É mais intelectual, assim.

A3: Sim, e você é crítico, né cara? E pensar no que está fazendo, não fazer pra ganhar dinheiro. Mais do que ganhar dinheiro, é viver, né? Então, isso aí é um choque “como assim? Vou ganhar dinheiro?”. Até tinha uma época que eu ficava meio assim, né? Porque “e aí, será que eu pego essa bolsa?”.

A1: Culpado, né?

A3: Você fica aqui nesse ambiente... é, meio culpa. “Será que é pra mim?”. Aí eu falei “poxa, meu, nesse ambiente, todo mundo... poxa, dos durão eu sou o campeão, né velho? É pra mim mesmo a parada!”. (ri) Sabe? Não tem que ficar com essa de... não, velho! É pra mim, é direito, cara. Eu que nunca tive um benefício, que nunca pude usufruir de... né, meu? Bem dessa. Que até, acho que não só as pessoas vêem como uma idéia de benefício, assim, porque a A1 falou “é direito ou benefício?”. Mas as vezes até a gente fica meio assim, né? “e aí, dentro dessa sociedade, será que é justo ou não é?”. Poxa, é mais do que justo, né cara? Sabe, bem essa. A pessoa tem que continuar na universidade, sabe? E a bolsa, pelo menos pra mim, e acho que pra maioria, é uma ajuda, né, cara? Não é determinante na permanência, pelo menos pra mim. Eu tenho que trabalhar. Sei lá, se eu morasse com meus pais aqui, aí sim, talvez, né? Traquilo.

O conflito benefício *versus* direito é introduzido pelo pesquisador. A questão lançada por ele, que traz direito e benefício propositalmente separados, como coisas distintas (embora benefício não precise estar, necessariamente desatrelada da ideia de direito, pois pode ser uma forma de que este seja garantido) produz como efeito para os estudantes que uma demanda para que se pensem em meio a conflitos que subjazem a essas noções. Para além da discussão da relação Estado-sociedade, esse mesmo conflito tem implicações sobre constituições identitárias dos estudantes. O modo como a bolsa é significada em meio ao debate social, do qual os estudantes também fazem parte, implica modos como os próprios estudantes significam ou representam a si mesmos. A1 associa a bolsa à idéia de assistencialismo, diferentemente da noção de direito, à qual acredita que deveria estar vinculada. Por voltar-se ao estudante “quebrado”, “sem condições”, ao pobre que, historicamente tem sua imagem vinculada ao ócio, sendo o único responsável por sua condição, a bolsa é significada como uma medida assistencialista. Produz, assim, como efeito, o preconceito, sentido pelos estudantes pelo sentimento de vergonha de terem suas imagens associadas às de “quebrado” ou “sem condições”.

Pensada como assistencialismo, vincula a imagem do estudante,

"quebrado", também ao fracasso (situação que pode se agravar em casos em que o estudante ingressou na universidade por políticas de reservas de vagas, apontado, muitas vezes, como incapaz de concorrer em pé de igualdade na concorrência geral). Produz-se, assim, um efeito de sentido com o qual esses estudantes deparam-se cotidianamente, sinalizados por eles como um "rotulamento", o qual, após ser trazido no diálogo, é negado, embora, "pra muita gente é [seja] complicado."

Em meio à constituição dessa imagem de estudante "quebrado", a popularização da bolsa é apontada como algo importante, embora até quem não precisa esteja pedindo. Ao mesmo tempo, para os estudantes, a bolsa está vinculada à ideia de um donativo, o que acarreta aos pedidos indevidos, ou por parte daqueles que não necessitam do benefício para se manterem no campus: "ah estão dando dinheiro, eu também quero". A confusão e dificuldade para a definição do que seja direito ou benefício é clara no início do diálogo. A questão lançada pelo pesquisador continua a produzir como efeito a reflexão a esse respeito. Essa dificuldade os remete ao mundo do trabalho, da produtividade, evidenciando, novamente, a ligação entre direito e contributividade ou participação como definidores de justiça ou de mérito, de certo ou errado, definidores também de beneficiados ou de pessoas com direitos garantidos.

A significação da bolsa como benefício e não como direito, para os próprios estudantes bolsistas é algo que os deixa "encucado"s. Em meio ao impasse da definição da bolsa com um desses dois nomes, implicando também aspectos identitários desses estudantes, a produtividade é trazida como marca que caracterizaria a bolsa, portanto, como um benefício (desvinculado de uma produção a ser realizada por quem a recebe), sendo essa, em alguns momentos, a palavra mais adequada para designar a bolsa que recebem.

Se, para pensar a bolsa enquanto direito ela deve estar associada a algum tipo de produtividade, de modo que haja um indicativo de mérito para que seja recebida, o estudo, enquanto atividade na qual a produtividade não pode ser identificada, produz como efeito, mais uma vez, a significação da bolsa como um dinheiro que é recebido por alguém que não o merece, que, além de quebrado, é improdutivo.

A voz social que significa o estudo como atividade improdutiva, trazida nas dramatizações de diálogos dos estudantes do grupo focal A, não são apenas

pronunciadas por pessoas outras (imaginárias ou reais), com as quais os estudantes dramatizem diálogos. Essas mesmas vozes compõem seus enunciados – subjetivam-se nela – afirmam ser também suas a significação da educação como improdutividade, assim como a necessidade da vinculação de uma atividade produtiva, que justifique mérito para o recebimento de um provento.

Não ter que pagar para receber o conhecimento (bem de consumo), assim como receber para estudar (atividade não produtiva), os remete à imagem de vagabundos, "que ganha pra fazer o que?". Pessoas com mais de vinte anos, que não trabalham, que recebem estudo gratuito e mais uma porção de dinheiro para estudarem. Retomando as histórias de vida desses estudantes, das quais a maioria está associada ao trabalho como modo de subsistência, o contexto no qual estão inseridos atualmente, com as diversas significações que giram em torno da bolsa que recebem, assim como os possíveis posicionamentos e imagens às quais estão vinculados e às quais precisam responder, receber para apenas estudar, para "fazer nada", faz com que signifiquem a si mesmos como improdutivos, ociosos, "coisa de vagabundo", ou mesmo em relações de desigualdade para com os demais – "é justo ou não é?"

Nesse mesmo sentido, o "tempo a mais", com o qual esses estudantes se deparam dentro da universidade, tempo do qual não dispunham anteriormente ao ingresso na instituição em função de suas dedicações ao trabalho, faz com que fiquem "incomodado[s] com aquilo". Esse mesmo incômodo se justifica na necessidade de uma contrapartida que venha a significar o estudante como produtivo, como merecedor do dinheiro que recebe, não como "vagabundo", que faz pouco, ou nada. Esses sentidos que produzem também efeitos sobre a identidade dos estudantes imprime aos mesmos sentimentos como culpa e vergonha – subjetivam-se nesses mesmos valores e significados. Para quem estava acostumado a trabalhar e a manter-se com o salário, apenas estudar e, para isso, ganhar dinheiro causa um desconforto – "será que sou vagabundo?" – o questionamento que pede pela produtividade continua ressoando em suas falas.

Tem-se, assim, parte de dilemas vivenciados pelos estudantes bolsistas permanência na universidade. Com mais de vinte anos, enunciam seu sentimento de culpa ou mesmo vergonha, que os leva a questionarem a si mesmos se a bolsa é de fato justa ou não, se é ou não para eles. Ao serem invocados a responderem a essas questões, lançadas pelo pesquisador, respondem também ao ideal social do

jovem com idade correspondente a desses estudantes – o jovem trabalhador, com vigor e disposição, produtivo, autônomo (principalmente). Ao se confrontarem com esse ideal, comparando suas atuais situações com ele, sentimentos pautados na dúvida são evidenciados nos enunciados dos estudantes. Dúvida caracterizada principalmente pelo caráter de mérito e que questiona a respeito de uma produtividade que justificaria, portanto, o recebimento de proventos para suas manutenções nos campi. Ao se buscar uma definição de quem sejam os estudantes bolsistas permanência, para além da definição dos documentos que resolvem sobre o programa de bolsas, convocando os próprios estudantes e responderem às contradições existentes entre vozes sociais que se fazem presentes nesse campo, nos deparamos com os efeitos que esses mesmos confrontos produzem ao jovem ao pensar suas identidades, ao buscarem se posicionar frente a esses embates.

W: E pensando na bolsa, você que é do (nome do curso) , como é que você interpreta a bolsa? Você vê como um direito teu, por exemplo, de ter uma condição dentro da universidade pra se manter, condição de igualdade, ou um benefício? Como é que você pensa isso tudo?

E7: Humm. Não vejo como um benefício. Eu acho muito nobre, assim da universidade pensar nisso, sabe? Mas, não vejo como um benefício. Eu acho que os estudantes não teriam mesmo como se manter. Então você faz o que? É uma universidade pública, tem esse dinheiro e sabe que tem a possibilidade de fazer isso, porque não fazer mesmo? Acho nobre que façam, mas também não vejo porque não faria, sabe? Acho digno. Acho que os estudantes merecem mesmo uma casa do estudante. Merecia uma coisa melhor até. Não aquele muquifo, mas já que é o que tem. Merecem comer a comida deliciosa do RU mesmo. Sabe? Merecem isso. Mereciam mais até. Bom, pensando nas pessoas e nas condições de todo mundo, sei lá, é isso. Se a universidade tem como, se o governo tem como custear e auxiliar quem precisa, é isso que tem que fazer mesmo.

W: Você entende como sendo um direito, então, do aluno?

E7: Eu acho que é direito do aluno poder estudar, assim. Ter onde morar, ter o que comer, como é direito de todo mundo, na verdade (ri). E eu entendo que as pessoas que recebem a bolsa permanência, que moram... as meninas da CEUC lá, não teriam como estudar se fosse de outra forma. Então... não sei se... Ah, acho que é um direito. Eu acho que é um direito você poder estudar, você... não receber a bolsa permanência exatamente. Eu acho que poderia haver outras formas, mas...

Direitos, dádiva e ironia. Ao afirmar a bolsa como um direito, E7 introduz como sustentação para essa interpretação a nobreza do gesto da universidade em proporcionar essa possibilidade aos estudantes. A dádiva como cultura política brasileira parece ser introduzida pela estudante. De direito, a bolsa passa a ser uma doação de uma instituição que tem esse poder, uma doação ao que não tem condições. Um gesto nobre e que, frente ao nobre papel social da universidade, não tem razão de não existir. Em meio à dádiva, de um Estado ou de uma Universidade

que apresentam um gesto nobre de ajuda ao estudante de baixa renda, e ao direito ao estudo e a condições mínimas, surgem as primeiras ironias da estudante. Esse(a) direito/dádiva que o estudante recebe, e ao qual interpreta como nobre, ao mesmo tempo se dá em condições precárias e é a isso que a estudante denuncia. Ao fazer sua reclamação em relação às condições da casa da estudante e à comida servida no restaurante universitário, acaba ponderando, “pensando nas pessoas e nas condições de todo mundo”, e retomando o custeio dos alunos pela universidade como algo que deve ser feito, se é possível que a universidade o faça.

Por fim, a bolsa permanência parece perder o status de direito ao qual afirmara no começo. O direito é a estudar, não a receber a bolsa. A bolsa passa, então, a ser significada como um presente dado ao estudante, e este, como um presenteado, alguém que recebe um donativo, sujeito da ação de um gesto nobre por parte da universidade.

Se a questão levantada pelo pesquisador (cujo posicionamento põe em confronto vozes sociais e modos de significar não apenas a bolsa, mas benefícios e seus beneficiários) produziu como efeito uma desestabilização também nos lugares ocupados pelos estudantes, fazendo-os enunciar, em meio aos conflitos vivenciam cotidianamente, sobre suas identidades e, nesse processo, a evidenciam efeitos subjetivos desses mesmos embates, continuaremos trazendo aqui outros modos como essa mesma questão ressoou em outras falas, de outros estudantes. A mesma questão foi lançada aos estudantes que compuseram o grupo focal B.

W: E como é que vocês pensam a bolsa, vocês entendem como um direito dos alunos ou um benefício?

B1: (rindo) Um pouco dos dois. Ah, sei lá, um direito porque, tipo, nossos pais pagam impostos o tempo todo, assim, e a universidade deveria ser bem melhor, na verdade. A gente sabe que... é só ver essas coisas de política que a gente começa a lembrar, tem muita coisa do contra, principalmente na educação. Então, em parte é um direito, assim, que a pessoa... né, ela entrou na universidade pra... nossa, pra quem veio de vida bem simples, assim, entrar na universidade é... meu deus do céu, é a glória. Ainda você conseguir receber por isso... mas tipo... é um direito mas... porque ela está trabalhando por isso, assim, entendeu? Ela não está só recebendo a bolsa. Teoricamente trabalha também. E um benefício porque... ah, sei lá. Não sei, acho que é isso.

B2: É, eu acho que é mais um direito do que um benefício. Porque o benefício tem a idéia de que você está recebendo a mais, né? Tipo, quando você vai arrumar um emprego, tem o salário e os benefícios que é o que você vai receber a mais.

B1: É, verdade.

B2: Então, eu acho que é mais um direito mesmo, porque o estudante que entra na universidade e não tem tantas condições quanto outros têm o direito a permanecer na universidade. Então, por isso que serve a bolsa

permanência.

[...]

B2: *É, meus pais vivem reclamando “que é um absurdo, que tinha que ganhar a bolsa só pelo direito de não ter condições e não ter que fazer nada.”, assim.*

B1: *Aí, só que, daí, a pessoa meio que engessa. Ó, desculpe os teus pais também, mas se eles ficam pensando “ah, a gente é pobre, a gente tem que ser beneficiado de qualquer jeito, sem nada.”, mas a pessoa tem que... né? Meu, vamos trabalhar então, vamos, né? Tipo, não “ah, eu vou receber porque eu sou pobre.”. Aí a pessoa quer continuar pobre só pra receber. Ah, isso me lembrou aquele negócio lá, que tem uma mulher do nordeste lá que, só pra continuar recebendo uma bolsa lá, que ela ganha por filho... como é o nome da bolsa?*

B2: *Alguma coisa do governo, assim?*

B1: *É, do governo, ela tem vinte filhos, entendeu? Sei lá, a pessoa prefere ficar ter vinte filhos e continuar recebendo essa bolsa do que ir trabalhar? É a mesma coisa aqui. Por isso que é, sei lá, um direito, assim. A gente está trabalhando e tem direito a receber por isso. Nossa, acho que, aí sim eu acho que eu teria vergonha de falar “ah, eu recebo a bolsa, mas eu não faço nada... e estou usando a bolsa só pra aleatoriedades, assim.”. Tipo, “ah, vou ali comprar aquela roupa.”.*

[...]

W: *B1, você teria vergonha, então de...*

B1: *Não vergonha, assim, tipo... só se eu fosse muito vagaba, assim. Tipo, “eu tenho dinheiro, eu tenho a bolsa e não estou fazendo nada por isso.”. Aí eu acho que eu não ia sair contando, assim, sabe? Tipo “ah, eu estou recebendo bolsa e você não.”. Nossa, eu ia deixar pra quem realmente precisa, assim. Em certo caso... eu acho que tem gente que preferia estar trabalhando, sei lá, oito horas, recebendo e ainda conseguir receber a bolsa. Mas, tipo, essa pessoa não está trabalhando por isso. Ah, não sei, é muito... não dá pra você receber sem ter nada, sem fazer nada, assim. É muito aquela pessoa conformada, assim, tipo “eu sou... eu não tenho dinheiro, então eu vou receber bolsa e vou continuar assim enquanto der.”. Por isso, que, até ano que vem, agente já está procurando estágio pra... passar, assim. Tipo, agora tem mais gente entrando, que precisa mais e tal. E até, como a bolsa dá experiência pra gente, então... acho que a intenção deles era essa: a gente trabalha, meio que coloca alguma coisa no currículo, porque eles sempre pedem alguma coisa, pra você ter experiência, quando você vai tentar um estágio, as vezes.*

O serviço de seguridade social e sua história brasileira são retomadas a partir da ideia da contribuição prévia, que garantiria, no caso dos pais de B1, o retorno em forma de auxílio aos estudantes, portanto, um direito. Para argumentar que a bolsa trata-se de um direito em função dessa contribuição prévia, B1 retoma a universidade e a significação que possui para as pessoas “simples”. Para essas pessoas, entrar na universidade “meu deus do céu, é a glória”. A glória à qual se refere B1 pode ser reconhecida também em outras falas já apresentadas, como na de E5, que ao avaliar sua história de vida, poderia se imaginar fazendo qualquer outra coisa, menos concluindo um curso universitário. A glória do acesso a uma instituição de ensino superior por uma pessoa de baixa renda, estudante de escolas públicas e com história de vida atrelada ao trabalho, talvez devesse bastar-se por si

mesma – o suficiente para que o estudante não exigisse mais nada da universidade ou do Estado. Se as políticas de reserva de vagas (das quais a maioria dos bolsistas é proveniente) pode ser significada como um modo de não livre competição entre os candidatos do vestibular, o recebimento de auxílio financeiro pode ser, na mesma lógica, significada como uma desvantagem (para os que não a têm). Receber para estudar, além de ter a oportunidade para tal não se caracterizaria uma situação de desigualdade para com os demais? O trabalho, para responder a essa questão, surge como o responsável por significar a bolsa como um direito – “é um direito mas... porque ela está trabalhando por isso”. Há, portanto, uma atividade reconhecidamente produtiva que vem a justificar o recebimento da bolsa. Delineia-se, assim, campo para a inserção das atividades desempenhadas pelos estudantes bolsistas.

A diferença da bolsa, o que a caracterizaria como um direito, portanto, passa a ser a atividade produtiva dos alunos, pois, os benefícios são os “a mais”, para além do salário. Trata-se de um direito porque o estudante não tem condições de se manter na universidade, como os demais – para isso serve a bolsa.

Representada pela fala dos pais, B2 introduz a possibilidade de significar a bolsa enquanto o direito e desvinculada da necessidade de uma contrapartida – a garantia de um direito (em forma de bolsa) deveria ser cumprida simplesmente por não terem condições. A imagem do pobre “engessado” passa a fazer parte nesse mesmo contexto, trazido pela fala de B1, anunciando, novamente, a significação da assistência ao pobre como um incentivo ao ócio – contrapõe-se, portanto, à idéia de uma cidadania passiva, que traria consigo a responsabilização do Estado pelo provimento das necessidades de todos, o que viria a enfraquecer os laços de responsabilização social (Monnerat et al., 2007). Faz-se presente, então, a imagem do assistido, do pobre “conformado”, “engessado”, que vai “continuar assim enquanto puder”. Pobre que é incentivado pelo Estado, por meio de benefícios, a continuar em sua atitude e postura ociosa, um cidadão passivo, que não contribui para com a sociedade e o Estado, uma cidadania não-ativa – uma cidadania pior, errada. Essa mesma imagem é rechaçada por B1, que não quer a identidade de conformada, de engessada, de alguém que se contenta em receber um provimento pelo qual não contribui em nada, inerte porque convém. Responde, assim, novamente, ao ideal de jovem contemporâneo, engajado, dinâmico, produtivo – “meu, vamos trabalhar então, vamos, né?”.

Nesse mesmo contexto, o não fazer nada, que pode vir a acompanhar a ideia da bolsa, é rechaçado pelos estudantes. Receber para não fazer nada não é uma possibilidade aceitável – todos devem contribuir e, para isso, o estudo não conta, pois é algo a mais que se recebe, pois "Não dá pra receber a bolsa sem fazer nada.". A partir do embate que envolve a contribuição para o cumprimento/recebimento de um direito, os estudantes respondem à e pela voz que os convoca a se enquadrarem na imagem de jovem contemporâneo, engajado e que corre atrás de seus interesses. No mesmo passo, condenam a pobreza a um estado deficitário interior ao sujeito, que é conformado, engessado, que não faz nada, um sujeito em risco constante, marginal, excluído. Ao enunciarem afirmam sobre suas identidades: não querem ser significados como beneficiários, cidadãos passivos.

O trabalho, além de condição para que haja justiça em receberem a bolsa, que passa se assemelhar, ou mesmo não se diferenciar de um salário, é também significado como uma experiência profissional inicial, de grande importância para o jovem que está se inserindo no mercado de trabalho. Se, por um lado o trabalho, as atividades desempenhadas pelos bolsistas, vêm a responder à demanda de produtividade, é esse mesmo trabalho que proporciona experiência mínima para ser aceito no mercado de trabalho – é, ao mesmo tempo, contribuição e dádiva.

Somos inseridos, assim, na discussão que passa a envolver quais são as atividades/trabalhos desenvolvidos pelo estudante bolsista na universidade e como eles são significados e se significam frente a elas/es.

§3.2.2.2. Atividade formativa – O mérito no programa de permanência

A partir das atividades desempenhadas pelos estudantes dentro do programa, por vezes apresentada sob o nome de “trabalho” (não apenas na fala dos estudantes, mas também do pesquisador), cabe aprofundarmos nossos diálogos de modo a contemplarmos as relações que as/o envolvem, assim como as significações que as/os estudantes atribuem a elas em suas formações acadêmicas.

Ao atribuírem sentidos à bolsa em seus cotidianos acadêmicos, os estudantes significam também suas práticas e, ao enunciarem sobre as relações atividades/trabalho-estudo, afirmam suas identidades frente aos conflitos que as

envolvem.

3.2.2.2.1. Atividade formativa

Como apresentado anteriormente, o PROBEM é composto por três diferentes formas de auxílio ao estudante.

Art. 2º O PROBEM será constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em composição:

I- Bolsa Permanência – visa oferecer condições básicas para o custeio da vida acadêmica e possibilitar o desenvolvimento de atividades formativas que contribuam para a formação profissional;

II- Bolsa Refeição – visa oferecer o acesso a refeições nos restaurantes universitários da UFPR, com subsídio integral do custo; e

III- Bolsa Moradia Estudantil – visa oferecer moradia aos estudantes que não residam na localidade em que seu curso é ofertado. A moradia será ofertada nas casas de estudantes conveniadas de acordo com o número de vagas disponíveis ou mediante bolsa, com valor a ser definido pelo Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). (Resolução 31/09 COPLAD-UFPR – grifos nossos)

A bolsa permanência, que, segundo a PRAE, tem “caráter socioeducativo”²⁴, ao instituir condições básicas para o custeio da vida acadêmica aos estudantes de classes econômicas pobres, institui também o “desenvolvimento de atividades formativas que contribuam para a formação profissional.” Essas atividades, segundo o sítio virtual da PRAE, buscam mudar

a cultura da “Bolsa trabalho” onde a contra partida do estudante se dava em atividades administrativas e burocráticas e que não contribuam efetivamente para a permanência do mesmo na Universidade. Para isso, salientamos a importância de Projetos na área formativa para o enriquecimento da formação acadêmica do estudante bolsista.²⁵

A bolsa trabalho, citada no sítio virtual da PRAE, foi extinta na universidade pouco tempo antes do início da bolsa permanência. Na bolsa trabalho o estudante bolsista desempenhava atividades administrativas e burocráticas na universidade. A bolsa era voltada, portanto, para auxílio financeiro ao estudante, mas tinha também um caráter de suprir carência de funcionários da instituição. A atividade a ser desempenhada pelo bolsista permanência, salienta a PRAE, não deve ser

²⁴ http://www.prae.ufpr.br/links/programa_bolsa.htm

²⁵ http://www.prae.ufpr.br/links/programa_bolsa.htm

semelhante à dos antigos bolsistas trabalho.

Sabemos que a questão da atividade formativa não tem a ver exclusivamente com a PRAE. Isso se dá em função de serem o professor ou servidor técnico da universidade quem propõem um projeto, no qual solicitam um número específico de estudantes. Os projetos serão aceitos desde que apresentando um caráter formativo (avaliado pela PRAE), que contribua para a formação do futuro profissional. No projeto, portanto, o proponente descreve quais seriam as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, solicitando estudantes das áreas que crê se enquadrarem melhor naquelas atividades. A execução ou não das atividades propostas nos projetos não são de responsabilidade exclusiva da PRAE, que não possui entidade fiscalizadora para tal finalidade. Cabe à PRAE selecionar os projetos enviados e alocar os estudantes bolsistas em cada um deles, de acordo com as solicitações por perfis e áreas de cada projeto. Aos estudantes, portanto, cabe apenas entrar com o pedido de bolsa, sem ter maiores possibilidades de escolha de assunto ou de área de seu interesse. A partir disso, fomos questionar aos estudantes participantes da pesquisa sobre suas atividades, o que realizam, se avaliam como estando de acordo com as premissas do programa e como se pensam em meio a essas atividades, sua influência em suas vidas acadêmicas, assim como a conciliação dessas atividades com o estudo. E1, estudante do curso de educação física nos conta que passou a trabalhar com idosos, que não estava em seus planos anteriores.

W: Bom, a atividade que você realiza, então, tem a ver com a tua formação, né? Com idosos, não era o que você pensava em trabalhar a princípio, mas é um trabalho da educação física, não é?

E1: É um foco que eu nunca... é uma coisa... depois eu descobri que é uma área mais nova assim, da educação física. Tem poucos estudos e tal. Até, no final do curso eu vou fazer a minha monografia sobre os idosos e relacionar com a natação. Estou tentando focar alguma mudança neles, assim. O Brasil está envelhecendo e a gente tem que fazer mais. Vai dá trabalho, é um foco... um público que vai dar bastante emprego, assim, pra área.

Não sendo foco de interesse primeiro do estudante, a atividade para a qual é designado está contemplada dentro de sua área de atuação. Embora pretendesse trabalhar com natação, vê possibilidade de adequar o trabalho com o novo público (importante campo de atuação) com sua atividade de preferência. E7 também realiza atividades que estão inseridas em sua área de atuação.

W: *E o que você faz lá? Você está no (nome do núcleo), né?*

E7: *É. Então, na verdade, pros alunos do primeiro ao quarto ano rola mais um trabalho administrativo, assim. Agora a gente estava organizando os fichários dos processos e tal. É mais isso que a gente faz. Coisas internas do núcleo, de organizar e preencher ficha e por em ordem. Porque peticionar e essas coisas fica mais pros alunos de 5.º ano. Atendimento, também... eu não fiz, acho que não vou fazer também. Atendimento e tal.*

W: *E essa coisa, assim... segundo as normas da bolsa, tem que ser uma atividade formativa, que eles chamam. Você acha que o que você desenvolve ali tem a ver com a tua área?*

E7: *Ah, eu tenho contato com os processos, assim, né? E eles dão espaço pra se eu quiser parar ali, abrir um arquivo e ficar lendo as peças, perguntar e saber. Tem espaço pra isso, mas... a princípio, não é só isso, assim, né? Tem esse trabalho administrativo que acrescenta pouco. Não é formativo, é administrativo mesmo... atender telefone.*

W: *Você atende telefone também, então?*

E7: *(ri e afirma que sim com a cabeça)*

E7 também está inserida de sua área de atuação, porém, faz algumas ressalvas: embora a proximidade, apenas os estudantes do último ano têm de fato acesso aos processos. Ao caracterizar sua atividade como administrativo, afirma-o como algo que “acrescenta pouco”. Pode ter acesso aos processos, questionar, ler, perguntar e saber sobre, porém ter atividades relacionadas a isso não são sua responsabilidade. A ela cabe organizar. A responsabilidade da vinculação de sua atividade à sua área de formação, tendo um caráter de atividade formativa, acaba sendo da própria estudante – a disponibilidade existe, cabe apenas a ela fazê-la. O jovem engajado, interessado e dinâmico ressurge como ideal.

Mas quais seriam as vantagens, para o estudante, que sua atividade estivesse vinculada à sua área de formação? Ao fim das entrevistas individuais e dos grupos focais, uma das questões lançadas pelo pesquisador aos participantes, não especificamente sobre as atividades formativas, era o que, em suas opiniões, poderia ser melhorado no programa. A atividade formativa foi o assunto trazido por E3 nesse quesito.

W: *Pensando no programa das bolsas, como bolsista que está dentro do programa, que vivencia, o que poderia ser feito pra ser melhorado, por exemplo?*

E3: *Então, acho que deveria ter mais relação com o curso, assim. Não sei, deve ter outras áreas que deve ter mais relação. Eu acho que a minha não tem tanto. Até os bolsistas de (nome do curso), eles também comentam isso, que não tem muita relação com o curso. Acho que isso melhoraria, porque, daí a gente teria mais uma experiência, assim. E o que mais? Só, porque ali eles dão mais autonomia dos horários. Acho que, dependendo da área também, em questão do horário, se tiver... o estudante tinha que ter mais... tem que cumprir as 12 horas, claro! Mas, mais liberdade, assim.*

A não vinculação de sua atividade à sua área de formação, para E3, é

apresentada como um problema dentro do programa. Uma melhoria para o programa, portanto, seria proporcionar “mais uma experiência”. A experiência profissional para inserção no mercado de trabalho é apresentada pelo estudante como algo de grande importância. A preocupação de E3 em relação à experiência profissional que deveria ser proporcionada pela atividade formativa, ao ser enunciada pelo estudante, não tem sua origem nele. A demanda de E3 faz parte de sua vivência, sabe que isso é algo exigido para inserção no trabalho. Estar de fora, apresentar pouca ou nenhuma experiência, vem acompanhada da possibilidade de exclusão ou dificuldade de inserção no mundo do trabalho.

As atividades desempenhadas pelos estudantes também foram assunto nos diálogos dos grupos. No grupo focal A, ao relatarem suas inserções no programa de permanência, A1 conta a respeito de sua primeira participação.

A1: Diferente. Em muitos lugares eles impõem pra gente um horário muito rígido.

A3: É eu já ouvi falar, já ouvi falar.

A1: A que eu tenho agora, que é aqui no núcleo de pesquisa, é muito tranquilo, pra mim é ótimo. Tenho muito horário livre que eu posso usar pra estudar, fazer minhas coisas que eu tenho pra fazer. Na bolsa que eu tinha antes que era na (nome), gente! Eu tinha que chegar lá as oito em ponto. E eu saía meio dia em ponto. Eu não podia faltar nem um dia e eu ficava trabalhando como uma louca das oito da manhã ao meio dia. Só no trabalho administrativo deles. E era trabalho burocrático, muito maçante, eu fazia trabalho de servidora pública, o trabalho da secretária. Eu lidava com processos, eu mexi com obras da universidade, tinha que atender ligações, ligações internacionais, tinha que atender em espanhol...

A3: Tinha até um carimbinho lá pra você? (risos)

A1: É, praticamente! Tinha que entrar com contato com chefe de setor, chefe de pró-reitoria, falar com gente do alto escalão, ficar cobrando, abrir e-mail, responder e-mail... e ainda, na época que estava pra renovar, que daí eu fiz o pedido pra bolsa aqui, o ano passado, eu trabalhei lá em 2008, ele queria renovar comigo. Eu falei, “não, quero ver se me mandam pra algum lugar na (nome do curso) mesmo e tal”. Porque lá, o bolsista entra, ele não tem como pegar a lógica do trabalho de uma hora pra outra. Eu mesmo, eu não me considero uma pessoa muito lenta, mas eu demorei uns dois meses pra conseguir olhar pra aqueles processos e conseguir entender alguma coisa. E daí ele me falou que estava pensando em exigir lá da PRAE que dessem um bolsista que tivesse uma segunda língua, ele queria um bolsista que falasse inglês, e que, de preferência, francês, porque ele valorizava mais o francês. Imagine isso! Eu fiquei indignada com isso, porque pra ele seria melhor um bolsista que falasse outra língua.

A3: Ele não precisava de um bolsista, ele precisava de um funcionário (risos)

A1: Sim, era esse o negócio. Eu era uma funcionária mesmo. Eu cuidava da agenda dele, eu tinha que lembrar pra ele dos compromissos dele, nossa! Eu não acredito que eu tive que fazer aquilo, sabe? (risos)

A1 relata sua experiência como bolsista na qual exercia trabalhos administrativos que eram distantes de sua área de formação. Para a estudante, o

“trabalho burocrático, muito maçante”, a aproxima ou dá a ela uma identidade de uma funcionária da universidade, com atribuições pelas quais ela é responsável. Ao desenvolver atividades de uma funcionária (“servidora pública, secretária”, que “tinha que atender ligações, ligações internacionais, tinha que atender em espanhol”, “cuidava da agenda dele, eu tinha que lembrar ele dos compromissos dele”), desempenhava tarefas que, pela reação de A1, entendia que não deveriam ser de sua alçada – “falar com gente de alto escalão, ficar cobrando”.

As ironias de A3 para o relato de A1 revelam em si uma crítica ao posto de funcionária que lhe fora atribuído, compartilhando, portanto, com ela da mesma opinião – ao estudante não devem ser dadas tarefas como essas. O riso, assim, ao fim do trecho, traz consigo um constrangimento em relação ao que deva ser a atividade do estudante, que define também sua identidade frente aos outros membros que compõem a universidade. Rir da situação que se passou, vivenciada por A1, ao mesmo tempo em que denuncia o esfumaçamento de limites entre o que seja atribuição de um estudante e o que seja atribuição de um servidor/funcionário, rejeita essa identidade de funcionário e as responsabilidades que a ela cabem.

Se, embora seja apontada a existência de projetos nos quais os estudantes devem desempenhar atividades que, segundo o grupo, confere a eles outra identidade que não de a estudante, o mesmo grupo relembra os esforços feitos pela pró-reitoria na intenção de reverter quadros como esse:

A1: O que é legal agora, eu acho que a PRAE está pegando mais pesado com relação a isso, né? Quem solicita o bolsista permanência e o porquê que solicita.

A3: Ah, tá. Um controle maior...

A1: Sim, porque agora eles tentam encaixar os alunos dentro de seus próprios departamentos, com coisas relacionadas, e que quem solicita bolsa lá deixe claro que não quer aluno pra fazer serviço administrativo ali pra ele. Porque, eu acho que não é a função que a gente deveria, fazer. Claro que a gente acaba fazendo, porque nos lugares, nos núcleos de pesquisa, não vai ter uma outra coisa muito diferente disso.

A3: Exato, exato.

A1: Mas que tenha um mínimo de bom senso, né? Que não queiram aproveitar a gente pra fazer esses serviços.

A3: É, não tinha problema... teve uma vez que eu tive que fazer um trabalho, não era nem administrativo, era de logística, layout e tal.. mas eu não me importo, sabe? Eu acho que... mas que isso não vire uma rotina diária de profissional, né? Acho que essa é a diferença! (risos). Poxa, se precisa mudar um armário lá, vamos lá, pega dois ou três, um daqui, outro dali... e muda de lugar. Trocar uns quadros, sabe? Eu acho que... não me importo em fazer coisas desse tipo, só que não pode virar uma profissão, né? (risos). Todo dia! Aí o cara fala “não, vamos mudar isso! Pega aqui, vira ali”. Aí é complicado (risos).

A1: É, bem isso.

A2: *Daqui a pouco fala “varre o chão”. (risos)*

A3: *É! Sabe? Se tiver num lugar que tá sujo, eu vou limpar, mas não que isso seja um pré-requisito. O que eu entendi da bolsa era mais ou menos isso, né? Tentar auxiliar o pessoal no que eles têm de carência, mas não ser, como no caso da A1, uma funcionária, né?*

Novamente, discutem sobre como as atividades que lhes são demandadas os definem como estudantes ou funcionários. Nos núcleos de pesquisa, segundo A1, o trabalho acaba sendo voltado a atividades administrativas. Porém, de forma diferenciada de sua bolsa anterior, há um “bom senso” por parte dos supervisores, que não se “aproveitam” do aluno para essas atividades. Outras atividades que não apenas administrativas, mas de layout e de limpeza também são destacadas. Para os estudantes do grupo A, não se trata de não realizar essas atividades porque estariam em desacordo com a resolução ou mesmo fora de suas áreas de atuação. A3 afirma não se eximir da atividade, mas recusa o lugar de funcionário (responsável pela execução). O limite, que estabelece também um limite entre identidades, estaria em essas atividades serem ou não um pré-requisito a ser executado pelo estudante.

Esse mesmo limite entre identidades produz como efeito um conflito, que pode ser traduzido como: ser aluno ou ser trabalhador? Como trazido na seção anterior deste trabalho, a bolsa pode vir a ser significada como direito em função de sua vinculação ao que desempenham os estudantes – seria, portanto, um direito o recebimento da bolsa porque trabalham.

Porém, o que se percebe aqui é que esse conflito de identidades, que poderia ser resolvido pela compreensão da bolsa enquanto um direito atrelado ao trabalho/atividade que desempenham, diz justamente da imagem que não quer ser vestida/investida pelo/ao estudante. O desconforto que envolve essa relação reside, então, na identidade de estudante, esperada ao se ingressar na universidade, que é frustrada. O estudante, que tem sua história de vida vinculada ao trabalho (como vimos anteriormente), ao entrar na universidade, ao buscar uma nova identidade, de estudante, vê-se frustrado nessa busca, percebendo o trabalho como uma constância que se mantém em seu cotidiano e que continua a defini-lo, também, nessa instituição. O lugar que possui, portanto, do qual lhe é possível enunciar, continua muito semelhante ao que tinha anteriormente.

Se esse é o lugar que começa a se desenhar como possível ao estudante bolsista permanência, começamos a nos questionar que possibilidades têm esse

estudante frente a esse lugar. Os próprios estudantes, em meio às questões e discussões das entrevistas e grupos focais nos puderam mostrar como, de determinados modos, o estudante passa a ter e ver possibilidades de diferentes posicionamentos. Essas possibilidades, ao desestabilizarem identidades que giram em torno dos significados do trabalho/atividades, desestabilizam também os sentidos atribuídos ao jovem, quem, assim como a criança, tem sido alguém que tem seu desenvolvimento, formação e educação voltados a um fim.

W: E como é pra ti, trabalhar com isso? Você acha que isso te ajuda na tua formação?

E6: A arquivista, que é minha supervisora, ela me passou a atividade já pensando, "vou passar a atividade pra você porque você é do curso de (nome do curso)." Na verdade quando eu fui pra bolsa, quando eu fiz a requisição e saiu o resultado, eles me colocaram numa área que não tinha nada a ver, eles me colocaram numa atividade que era técnico administrativo lá no departamento de pedagogia.

W: Nossa.

E6: Daí eu fui reclamar, porque, não! Porque a propaganda, de que é pra ser algo, de que é pra encaminhar o aluno pra uma coisa que auxilie na sua formação, né. Não tinha nada a ver, Daí eu fui até lá, mas fui pensando assim, se não tiver outro caminho, beleza, eu fico aqui, mas eu quero, tentar outras possibilidades que sejam realmente na minha área, que sirvam alguma coisa, pra mim. Daí, lá, conversando, daí a moça me mostrou vários projetos, um monte assim, de projetos que não tinham bolsistas, ela me falou "ó, se você quiser ver". Aí eu falei, "ah deixa eu ver se tem algum aí que tenha a ver", Aí eu achei esse do arquivo, e ali, enquanto o de pedagogia tava assim que podia ser qualquer aluno, de qualquer curso, esse tava "história ou ciências sociais". Sabe, tava específico assim, na realidade quando eu peguei em nem sabia o que era, mas o fato de estar especificando eu pensei, "com certeza deve estar mais próximo do que aquilo lá. Aí foi assim, aí eu pedi que fosse aquele, fui até o departamento, Fui até a (nome), que é minha supervisora, até o setor (da universidade), né, e perguntei se ela me aceitava como bolsista. Aí ela aceitou.

W: E como é que você entrou na pedagogia, eles que te deram a vaga?

E6: Eles que me colocaram lá. Você não escolhe nada. Você só se inscreve e... isso que na época eu fiquei brava, assim, eles falam que é... eu nem lembro os termos, as palavras que eles usam, dizendo que aquilo é pra ter um auxílio na formação do aluno, e de repente você vai lá ver o resultado e eles, montam uma mesa lá que tem vários, umas folhas assim, e você ia procurar o teu nome lá, aí tinha um número, uma identificação, aí você ia lá e procurava, e eles tinha colocado, quando eu vi tava lá já, tipo, pedagogia, sei lá!

Ao buscarmos refletir sobre os enunciados produzidos na interação participante e pesquisador, cabe também lançarmos luz sobre os enunciados do pesquisador, compreendendo, portanto, a situação de interlocução como produção que se dá entre ambos, e não de apenas um sujeito isolado. Nesse sentido, no trecho acima podemos ler, em maio à busca de interação do pesquisador com a estudante entrevistada, de modo a relativizar as hierarquias existentes e que

envolvem as imagens sociais no ambiente da entrevista, ressignificando lugares e buscando uma interlocução mais próxima de uma conversa cotidiana, o questionamento lançado pelo pesquisador também envolve outras instâncias.

Nos enunciados do pesquisador, como vimos sinalizando, as questões lançadas são provocativas no sentido de apresentarem uma situação de conflito entre vozes sociais de modo que o estudante deva, frente a ele, se posicionar, definir sua identidade e, no ato enunciativo, se subjetivar na linguagem. Porém, a apresentação do conflito pelo pesquisador não é um ato neutro, como se ele apenas fizesse uma exposição, sem um posicionamento na linguagem. Assim, o questionamento lançado pelo pesquisador é um questionamento posicionado – o pesquisador questiona a norma do programa e o caráter formativo das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Seu enunciado traz em si o posicionamento do pesquisador frente às atividades formativas, assim como quanto à sua existência como contrapartida, e também como à sua desvinculação da área de formação da estudante. Os enunciados do pesquisador, portanto, compõem a construção de sentidos no momento de interlocução entre ele e os participantes do estudo.

Nesse contexto de interlocução, E6 apresenta uma possibilidade de não aceitação de que decidam por ela. Ao responder ao questionamento feito pelo pesquisador, a estudante confronta também o discurso que envolve a atividade formativa do Programa de Permanência e da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. A atividade formativa, portanto, deve ser de fato formativa, voltada para a área de atuação do estudante, para seu curso e de modo que possa ter uma aprendizagem que vá utilizar em sua vida profissional.

Se, como vimos anteriormente, ao estudante cabe apenas se inscrever no programa de bolsas, preenchendo os papéis necessários, não cabe a ele escolher o tipo de projetos dentro dos quais atuará ou mesmo áreas de atuação. A partir dos perfis solicitados, os profissionais da PRAE é quem fazem as alocações dos estudantes, sempre buscando privilegiar o próprio estudante quanto a deslocamento e horários de aulas. Porém, mesmo em meio a essa busca pelo melhor ao estudante, não cabe a ele uma escolha, como uma busca por determinado interesse, como um estudante que se candidata a uma bolsa de iniciação científica ou de extensão, por exemplo (nas quais busca acompanhar determinado professor em função de interesses em temáticas e áreas de atuação).

Porém, mesmo frente a essa impossibilidade de o aluno demonstrar seu

interesse em determinado campo, assunto, área, E6 nos mostra que, ao aluno, existe, de alguma forma, uma possibilidade, que se manifesta aí como uma inconformação frente ao discurso que envolve a atividade formativa da PRAE – busca outra atividade que, de fato, esteja vinculada à sua formação. Esse mesmo posicionamento, que se mostra como uma possibilidade de quem reivindica parcela nas decisões que são tomadas sobre sua formação, é, também, um posicionamento que, de fato, enfrenta o não cumprimento de uma norma (a vinculação à área de formação), e não à própria norma em si. Não podendo ser contra a norma do programa a respeito das atividades formativas, resta, ao mínimo, uma possibilidade: uma recusa de que escolham, incondicionalmente, por ela.

Se a aprendizagem e a vinculação com a área de formação são os primeiros pontos a serem pensados quando nos voltamos à atividade formativa do PROBEM, sentidos outros também se fazem presentes quando discutimos essa mesma vinculação e o que seja uma aprendizagem que contribua para a formação. Se alguns negam um lugar que seja caracterizável de um funcionário da universidade, assim como atividades a serem desempenhadas que estejam em desacordo com o que interpretem como sendo formativas e voltadas às suas áreas de formação, para outros, essas atividades têm seu valor formativo e, de uma forma ou de outra, possuem ligação à ou valor formativo.

W: Onde você foi parar, a partir da bolsa? Porque com a bolsa, você é designado pra algum núcleo, pra algum departamento, algum projeto, você foi pra onde?

E4: Eles me enviaram pro setor de ciências biológicas. Não tem nada a ver com minha área.

W: E o que você faz lá?

E4: Lá eu trabalho na secretaria de... no departamento de (nome), e faço o serviço de secretário. Atender telefone, tirar umas cópias, atendimento aos alunos, atendimento aos professores, esses serviços.

W: E o que disso que você faz tem a ver com tua área? Tem alguma coisa ou não?

E4: A única coisa que eu vejo ali, que me ajuda em relação à minha área... que os professores da área até falam que engenheiro tem muita dificuldade de relação interpessoal. E ali, como eu estou em contato com pessoas, alunos e professores, de certa forma isso me ajuda.

Novamente, os questionamentos do pesquisador buscam a contradição. Ao buscar saber do aluno se a atividade que realiza tem ou não a ver com sua área, embora o próprio estudante já tenha dito que não há ligação, o pesquisador põe a contradição da voz do PROBEM a dialogar com o estudante, solicitando dele, ao enunciar, um posicionamento. A resposta do estudante, portanto, o situa frente a

essa contradição. Não vê vinculação com sua área de formação, porém, traz outra possibilidade de significação em relação a essa vinculação ou mesmo ao que se aprende com a atividade desempenhada. Para ele não é ruim essa desvinculação, pois, como estudante da área de engenharia, segundo ele próprio, tem um déficit quanto a relações interpessoais e as atividades que exerce o ajudam quanto a isso. Desse modo, a resposta de E4 tenciona e, até mesmo, põe em dúvida a existência da contradição enfatizada pelo pesquisador – atividade formativa não é apenas aquela voltada ou vinculada à área de formação, mas toda atividade que, de alguma forma, traga uma experiência que o ajude em algum aspecto da vida.

Iniciamos este trecho deste trabalho com análise de sentidos que são construídos e que constituem identidades conflitantes dos estudantes bolsistas, que se vêem também como trabalhadores na universidade. Desses sentidos, passamos aos sentidos dessas atividades para os estudantes em relação aos lugares que ocupam e que a eles é legado na universidade e no PROBEM. A partir, então, dessa vinculação ou não com suas áreas de formação e do espaço de escolha do estudante frente a isso, passamos a nos questionar como essa relação com área de formação constitui identidades e possibilidades de enunciação para os estudantes. Ao relatarem suas experiências anteriores e atuais no programa, A2 expõe seu caso.

A2: No meu caso é mais ou menos o contrário. Ano passado, a bolsa que eu peguei, foi ótimo, eu consegui articular o horário da bolsa com o horário do trabalho de madrugada, aproveitei bastante, era na área de pesquisa. Também era bem flexível com os professores. Porém, esse ano, eles me jogaram, também relacionado à (nome do curso), mas no arquivo (nome do lugar) da UFPR. Pensei “tá, tudo bem.” Sei lá, cheguei e falei pro maestro: “seguinte, é legal, isso tem a ver com a minha área, só que eu não sei ler partituras. Eu fico meio que deslocado aqui”. Aí ele disse: “não, não tem problema, podemos ter uma semana ou duas pra você aprender a ler tudo e...” o tempo passou e eu não tive esse treinamento e eu fico lá sem fazer saber nada, desorientado. Esse ano que piorou.

W: Mas foi agora que você começou com isso, da partitura? Esse trabalho na música, você começou agora?

A2: Esse ano. O ano passado eu estava em um sobre a história da universidade. Era pesquisa mesmo, bem interessante. Eu consegui relacionar bem ali, com as minhas matérias, né?

A3: Mas era bolsa permanência essa?

A2: Permanência. Foi bem interessante. Tanto que esse ano eu não pude ficar, porque ele precisava de alguém que fosse mais da área de design, que trabalhasse com gráficos, transformar aquilo, o material que eu recolhi o ano passado em tabelas, que daí já saía da minha área de limite. Daí, por isso que eu saí. Aí pensei “não, tudo bem”, até fiquei animado pra mexer com arquivo histórico de partituras. Mas eu não sei fazer partituras, chego ali na bolsa permanência, não faço nada e na hora aquilo basta. Aí ele fala “organize as partituras”. Aí eu, “tá, quais os critérios pra eu organizar?”, pois

eu não sei, não sei nem ler as partituras! Enfim, eu fico sentado ali sem ter o que fazer (risos). O que me foi prometido, de ter essa semana ou duas pra saber lidar com as partituras, não aconteceu...

W: Mas e aí, como é que está?

A2: Aí que é. Não está, né? Eu chego ali e não faço nada. Nada de relevante! Nada que pudesse contribuir com o projeto ali. Não posso nem organizar o arquivo porque eu não sei organizar o arquivo de partituras, por não conhecer. Por isso que eu falo esse ano é que piorou, ano passado estava ótimo. O horário, o serviço, tudo. Ótimo.

W: Mas e o horário esse ano?

A2: É o mesmo. Quanto ao horário não tenho problema. É a mesma situação do ano passado, eu consigo intercalar com o serviço que eu faço de madrugada, que não é todo dia, é só três vezes por semana. Porém, chegou ali... nada. Eu aproveito, não é um tempo ocioso, aproveito, estudo, mas eu não contribuo em nada. Não contribuo em nada, nada. Estou ali, apenas um peso morto.

A1: Tá ali cumprindo seu horário só.

A2: Pois é, peso morto, isso que acho chato. O responsável, meu supervisor é (nome), e, não sei, ele deve ser bem atarefado, ele que me daria essas aulas pra leitura de partituras. Daí, os outros lá sabem o que fazem e eu fico ali... me sinto até mal, porque todos tem o que fazer ali e fazem.

W: Tem outros bolsistas, então?

A2: Quatro, somos em quatro. E ali todo mundo tem o que fazer. Daí eu acho que fico meio que rotulado ali, não sei... vagal, ou coisa assim, porque todos fazem alguma coisa e eu não. Fica chato, né? Os outros olham: “pô, e aquele ali parado ali.”. Isso é uma reclamação que eu tenho, né. Não por terem me jogado ali no projeto. Não tenho nada contra o projeto, mas se me dessem condições, né? Aí eu acharia bom. Mas essa é minha atual situação.

Ao debaterem sobre as atividades que exerciam, A2 revela sua insatisfação com sua situação atual – fala de seu sentimento de deslocamento. As falas de A2, nesse trecho, revelam sua preocupação e indignação. Não está capacitado para exercer o trabalho para o qual foi designado e, ao mesmo tempo, não há quem o capacite a tal.

Ao afirmar-se não contribuindo em nada, lê-se como um “peso morto”, alguém que só cumpre seu horário. Além de “peso morto”, por não saber exercer o que exigem que exerça no projeto no qual foi alocado, crê ser rotulado como um “vagal”. Compõe-se, assim, um quadro de imagens que o identificam, das quais o estudante busca fugir. Se de um lado crê-se visto como vagal, peso morto, por outro, busca responder a essa imagem – quer aprender, quer fazer, quer contribuir. O olhar externo o condena a um lugar no qual, segundo afirma, não quer estar. O parado. Não quer ser um parado, um ocioso, quer mostrar serviço, ser alguém que contribui, que não apenas onera ou que é beneficiado pela bolsa. Ao buscar se contrapor a esse olhar que o rotula e o condena, enuncia do lugar do jovem engajado, daquele que quer contribuir – imagem de jovem que esperavam encontrar os proponentes do

projeto. A indignação apresentada na fala de A2 frente aos olhares que o significam como vagal, parado, refere-se à impossibilidade de produzir, algo que, pelo seu relato, independe de sua vontade, foge de sua exclusiva responsabilidade. Ele continua,

A2: O que me foi proposto também era o seguinte. De, já que o (nome do cargo) e os outros não podem aparecer ali no horário determinado pra me ensinar, daí eles falaram: “não, mas daí você pode vir à tarde aqui, onde o pessoal ensaia e tudo.” Aí eu falei: “mas a tarde não é meu horário de bolsa, à tarde eu estudo, não dá, entendeu?” Nessas condições, eu não posso, não foi acertado assim. Por um lado eles podem pensar que é má vontade minha: “bem que ele poderia vir aqui aprender...”. Não, não é má vontade. Eu não posso, é diferente, entendeu? Não me falaram isso, não era assim. Aí fica naquela, eles não podem de manhã, eu não posso à tarde. Então, ah! Não faço nada. Pronto.

W: Mas o que você está pensando disso?

A3: Que situação...

A2: Ah, eu vou sair, com certeza!

W: Mas o que você vai fazer? Vai trocar?

A2: Eu poderia ter um bom rendimento. Como eu falei, é um conhecimento a mais e tudo, mas do mesmo jeito, nessas condições, isso não me serve pra nada. Nada, nada. Eu falei “se passar mais uma semana e continuar assim, que me joguem em qualquer outro lugar.”

A1: Estudar a gente estuda em casa.

A2: É, sim. Eu até falei: “Pô, fica chato, eu não tenho o que fazer”. Eu pego aqui e estudo, os outros colegas, eles me olham torto... Odeio isso.

[...]

A2: Eu tenho um punimento moral ali. “você não quer aprender! Se não você viria à tarde!” Eles usam como desculpa, tudo. É complicado. Eu me senti constrangido nessa situação. Por isso que eu falei: “mais uma semana aqui eles passaram e não me darem nada, aí eu mudo de lugar.” (risos)

O questionamento provocativo do pesquisador busca do estudante um posicionamento: é possível trocar? Que autonomia ou poder você tem para tal? O questionamento lançado põe em foco, novamente, a autonomia do estudante dentro do programa, buscando os limites de sua atuação. A resposta de A2 a essa questão remete à sua produtividade – quer produzir e, para tal, prefere que o “joguem em qualquer outro lugar”.

A2, assim como enunciado por E4, acima, significa a atividade formativa para além de ela estar ou não vinculada à sua formação, como algo a mais, “um conhecimento a mais e tudo”.

Como afirmou antes, o espaço de tempo que tem não deixa de ser aproveitado, é um espaço produtivo, pois estuda (ademais as discussões anteriores sobre o estudo não ser compreendido como produtivo), embora, “estudar a gente estuda em casa!”. A2 parece buscar um lugar de quem pode, de alguma forma, contribuir, pois, se é para ir até o local para estudar, “sem contribuir em nada”, que

fique em casa estudando.

No enunciar a busca por um lugar de alguém que produz, a presença do outro em seu cotidiano se faz presente, o significa – o olhar, d“os outros colegas, eles me olham torto”. Não é o olhar do outro que é torto. Ao contrário, o olhar do outro o vê torto. É assim que, para ele, os outros o enxergam por não ter o que fazer. É punido por esse olhar que vê direcionado a si.

A responsabilidade exclusiva do estudante, assim como seu engajamento (a todo custo) lhe são demandados, segundo seu relato. Se não faz por não saber fazer, é um parado, vagal. Se não pode vir no horário em que alguém possa ensiná-lo, é alguém com má vontade. Ser um torto, deslocado, nesse ambiente imprime ao estudante sentimento de constrangimento, o qual não vem apenas do olhar de seus “*outros colegas*”. O olhar que o pune, que produz esse constrangimento é também o olhar do próprio estudante, faz parte dele e passa a compor sua identidade. O constrangimento, portanto, vindo do olhar do outro, é também um constrangimento que o próprio estudante constrói para si – seus enunciados refletem e refratam as tensões entre as vozes sociais. Ao enunciar seu sentimento de ser um deslocado, alguém que não contribui, mas que quer estar na situação contrária, enuncia também seu horizonte valorativo – não quer ser um ocioso, parado, quer, sim, ser alguém que produz, quer ser definido e definir-se enquanto alguém que contribui com sua parcela.

Essa vontade de produtividade, enunciada pelo estudante, responde também aos sentidos já tratados anteriormente que envolvem a bolsa: benefício ou direito? Se o recebimento de uma quantia em dinheiro deve vir atrelado a algum tipo de atividade que se mostre contributiva e se os estudantes querem ser reconhecidos por essa sua participação, por sua contribuição é porque querem honrar, a partir dos modos que lhes são possíveis de enunciação, com valores que lhes sejam investidos, não sendo, portanto, identificados pelo outro e por si mesmos como ociosos.

3.2.2.2.2. Doze Horas – o tempo e seus efeitos de sentido

A resolução que regulamenta o PROBEM e seu funcionamento não dispõe

sobre o cumprimento de carga horária referente às atividades formativas desempenhadas pelo estudante, como apresentado anteriormente. O formulário de frequência, que comprova as doze horas semanais compõe os formulários e termos complementares disponibilizados pela PRAE.

A carga horária tem papel central no desenho do programa permanência. O recebimento da bolsa só se dá mediante o cumprimento dessa carga horária, comprovada em documento específico assinado pelo supervisor. O atraso desse documento implica no recebimento em data posterior ou mesmo apenas no mês seguinte. A vinculação do recebimento da bolsa a esse o comprovante faz com que o programa de permanência não se diferencie em grande escala dos demais programas brasileiros de transferência de renda (ou de inclusão), como apresentados anteriormente (como o Programa Bolsa Família, por exemplo). O exercício da atividade formativa, prova de mérito para se receber a bolsa, assim como em outros programas de transferência de renda brasileiros, tem como sentido não ser considerada uma política assistencialista. O cumprimento dessa carga horária, portanto, tem um significado central dentro do modelo no qual se estrutura o programa.

W: E da carga horária, você acha difícil conciliar? A carga horária, são doze horas por semana, não é?

E9: É.

W: Você acha bastante, pouco?

E9: Eu acho que é possível.

W: É possível?

E9: É. Eu tive dificuldade, mas eu acho que é possível. Sei lá, porque, eu tenho outros colegas ali, fazendo. Ficavam lá na biblioteca de jurídicas, todo dia, e fizeram o curso. Tudo bem, eu sei que uma delas cancelou uma disciplina, de optativa (risos). Acho que fica puxado. De qualquer forma ficaria puxado. Não sei se nessas 12 horas... Não sei, eu sou tentada a dizer que é possível, e eu é que tenho que me esforçar mais, assim. Mas talvez seja, não sei. Porque eu fico pensando assim: tem pessoas que pegam estágio, e não são 12 horas, tem que estar todos os dias. Então, se conseguem, é porque eu preciso...

W: Você acha que é tu que tem que se empenhar mais, então?

E9: É.

Partindo de uma hipótese inicial de que o desenvolvimento de atividades formativas poderiam vir a prejudicar o estudo dos alunos, em função disso exigir deles maior tempo de dedicação ao estudo como forma de compensar formações anteriores precarizadas, o pesquisador questionava aos estudantes sobre essa carga horária, como a interpretavam. Motivando esse mesmo questionamento, objetivávamos verificar possíveis modos que os estudantes encontravam para

darem conta tanto do cumprimento dessas atividades como das obrigações acadêmicas.

A possibilidade da execução das doze horas requisitadas pelo programa põe a estudante frente a um dilema já apresentado anteriormente, qual seja, o ideal de juventude (flexibilidade e dinamismo). Ao responder à questão, a possibilidade do cumprimento apresentada pela estudante responde a esse ideal e, ao mesmo tempo, à possível vinculação da imagem do pesquisador à da instituição (UFPR/PRAE). Dizer dessa possibilidade e da necessidade dela em empenhar-se mais produz como efeito legar/assumir à/pela estudante a responsabilidade individual tanto pelo fracasso quanto pelo sucesso.

A imagem do jovem empenhado, comprometido, flexível e dinâmico surge, mais uma vez, como lugar assumido/ocupado, ou que se quer assumir/ocupar, assim como diz da responsabilidade individual frente aos resultados de suas ações – dar ou não dar conta diz respeito unicamente ao empenho individual.

Por outro lado, responder a essa questão de modo contrário (uma possibilidade a qualquer um dos estudantes participantes), de modo a se afirmar como alguém que não consegue dar conta dessas atividades, independente de empenho que venha a demonstrar, não parece ser uma possibilidade aceitável, não apenas para questões legais e burocráticas do programa, mas para os próprios estudantes.

W: E as obrigações, você tem que trabalhar doze horas, né?

E3: 12, aham!

W: É difícil? É fácil, como você interpreta isso?

E3: Eu acho que pra mim foi fácil, porque eles me deram liberdade, eu podia escolher o dia que eu poderia. Eu faço em dois dias. Por isso é fácil, mas tem... não sei em outros casos, em outros casos acho que tem um horário determinado, não sei. No meu caso foi fácil. Foi tranquilo.

W: Não influencia no teu estudo, por exemplo?

E3: Não.

W: Não tem dificuldade nenhuma?

E3: Não, até porque eu era acostumada a trabalhar o dia todo. Pra mim não influencia, não.

A insistência do pesquisador em buscar alguma dificuldade para a estudante no cumprimento dessa carga horária demonstra aqui, com clareza, suas hipóteses iniciais. Ao buscar saber sobre os modos com os quais os alunos lidam com as dificuldades de horários, assim como sustentado na crença de que essa dedicação semanal poderia trazer algum empecilho ao estudo, o pesquisador insiste em seus questionamentos.

Ao dizer da não influência das atividades formativas em seu estudo, a estudante frustra a expectativa do pesquisador quanto às suas hipóteses. Para justificar sua resposta, apresenta elementos de sua história: o trabalho como uma constante. Para quem já estava acostumado a conciliar estudo com trabalho, continuar o fazendo não se mostra como grande transformação. Mais uma vez, o lugar do estudante-trabalhador (uma identidade que se constrói em meio à permanência) se evidencia.

Essa mesma fluência, a manutenção de uma rotina, pode ser lida nas falas de outros estudantes.

W: Na bolsa, as doze horas com as quais você tem que lidar, como é isso pra você? É complicado, é fácil?

E2: Eu acho fácil. Basicamente minhas responsabilidades são a faculdade e a bolsa permanência. Algumas outras coisas fim de semana, mas as responsabilidades maiores são essas duas. Então como estudo a tarde, então faço, sem problema nenhum, cumpro as doze horas na parte da manhã. Quatro horas por dia, em três dias na semana, tenho ainda dois livres pra pegar alguma atividade complementar, coisa que vou tentar fazer esse ano. Consigo cumprir sem problema algum.

Do mesmo modo como apresentamos anteriormente, o caracteriza o estudante também se mantém quanto ao tempo dedicado à atividade/trabalho.

W: Por mais que não tenha muito a ver o teu trabalho na bolsa permanência com a tua formação, assim diretamente, você tem uma liberdade então pra estudar, pra sair.

E4: É isso facilita bastante pra mim. Inclusive, quando eu recebi a notícia de que eu tinha recebido a bolsa, que eu fui lá conversar com eles pra eles me encaminharem, a mulher lá que me atendeu mesmo já falou: “os horários é pra serem flexíveis, quando precisar estudar, você conversa com o teu supervisor lá pra eles te liberarem que, quanto a isso, você não vai ter problema nenhum”.

W: Lá na PRAE mesmo eles te disseram isso?

E4: Lá na PRAE eles já orientam. E quanto a isso, onde eu estou, eles são bem flexíveis mesmo. E isso está me ajudando bastante. Não adianta nada eu estar lá e, “ótimo, tenho auxílio financeiro”, e meu estudo? Se não tenho como estudar, o que vai adiantar? Mas assim, na questão do estudo, eles são bem flexíveis na questão dos horários.

[...]

W: E pra ti, conciliar teu estudo com essas doze horas, é muito complicado ou não?

E4: Uma outra vantagem da bolsa permanência que eu vejo é assim, pelo menos onde eu trabalho, eles são muito flexíveis na questão dos horários. Então, se eu tenho prova, por exemplo, durante a semana, eles me liberam e daí eu pago essas horas depois. Aí, por causa disso, facilita bastante, o que eu não teria se eu trabalhasse numa empresa privada. Isso é uma das grandes vantagens da bolsa permanência.

O auxílio financeiro para manutenção na universidade não tem sentido se o estudante não pode dedicar-se ao estudo e a dar conta de suas obrigações

acadêmicas. A flexibilização de horários vem, nesse sentido, a constituir um conjunto de possibilidades para uma real permanência do estudante na universidade, de modo a possibilitar a ele a conclusão de seu curso.

Estudar para uma prova, fazer trabalhos – a flexibilidade de horários a serem cumpridos mantém para o estudante seu lugar de estudante na instituição. Porém, acompanha essa mesma possibilidade a necessidade do cumprimento posterior das horas faltantes. Forma-se aí uma espécie de banco de horas (embora a diferença para com a empresa privada levantada pelo estudante) o qual, ao fim do mês deve computar um número *x* de horas. Nesse sentido, produz-se como efeito a manutenção da vinculação da imagem de trabalhador ao estudante.

W: É, isso tem a ver com a (nome do curso)?

E6: É, então eu to indo, por exemplo, aconteceu que, ao longo do ano, eu tive dificuldade de conseguir conciliar os dois, a bolsa e a faculdade, eu fiquei devendo muitas horas, aí então, nós combinamos, antes de terminar o ano letivo, que eu viria nas férias. Eu trabalhei nas férias de julho, e daí to nessa também, nessas férias. Até gosto da idéia, na verdade, porque, nossa, ficar dois meses e meio sem fazer nada, então... Daí eu gostei, to gostando, daí eu venho o dia todo. Daí de manhã to trabalhando no setor mesmo, é que tem uma estagiária, aí ela passou uma atividade pra ela, e tava muito, daí ela pediu pra eu ajudar ela. Então de manhã eu to lá ajudando ela e a tarde eu to fazendo essa minha parte. Daí eu fico na biblioteca central, porque ali tem os estatutos. To mexendo com os estatutos, com os documentos da época. Principalmente os estatutos, e alguns relatórios.

Poder negociar horários com atividades urgentes da vida acadêmica surge como possibilidade de manutenção da imagem de estudante ao bolsista. No processo de negociação sobressai, portanto, a educação e a formação como focos principais da estada do aluno na universidade. Ele pode, dessa forma, alterar seus horários e suas cargas-horárias vinculadas às atividades formativas da bolsa para que possa se aprofundar ou dedicar-se mais aos estudos.

Ao mesmo tempo, essa mesma possibilidade de negociação mantém também a imagem do trabalhador – o estudante precisa cumprir uma determinada carga-horária, quando não o faz, fica devendo, precisa suprir sua ausência em outro horário.

3.2.2.2.3. Identidades

Se o tempo, em forma de carga horária traz como efeito essa vinculação da imagem de estudante à de trabalhador dentro da bolsa permanência, nos questionamos sobre que outros efeitos de sentido que podem estar presentes no cotidiano dos bolsistas permanência que envolvam relações com as atividades que desempenham.

Como já apresentado anteriormente, as atividades desempenhadas pelos estudantes, e a carga horária que dedicam a ela, são significadas como comprovação do mérito do aluno dentro do programa de bolsas:

A3: Eu acho que, com certeza, é uma ajuda. No meu caso, é uma ajuda significativa nos meus planos. Deixar de trabalhar um pouco, as vezes, pra me dedicar mais à universidade, né? Mas, também, tem uma coisa interessante em relação à bolsa permanência. Eu acho que é igual a uma... eu não sei se tem ainda o que teria uma bolsa permanência, né? Tanto pras pessoas que contratam, os departamentos que chamam, quanto pro aluno, né? Grosso modo, eu pensando assim, eu não sei como funciona. O governo disponibiliza uma verba pro apoio a estudantes carentes. E essa verba, tem que dar pros estudantes carentes. A universidade administra essa verba criando programas como esse, né? E, principalmente colocando a idéia de que você tem que trabalhar pra receber essa grana. Ela não pode te dar essa grana. Por trás tem a idéia do mérito, né?

A4: Com as doze horas semanais, pra ter alguma coisa.

A3: Exato!

A1: Pra ter alguma coisa em troca.

A3: Exato, a idéia do mérito, né, meu? Mas, na real, não é dinheiro que dá pra pagar suas coisas, né, meu? Era pra você continuar estudando normal pra você continuar recebendo esse dinheiro, no meu ponto de vista. Só que, com certeza, a universidade tem que dar conta, pro governo, com relação à utilização desse dinheiro, esse as pessoas que estão utilizando esse dinheiro estão se formando... está ajudando, e não que seja um dinheiro... está sendo significativo pra permanência e pra formação.

A4: Se parar pra pensar, se fosse assim, digamos... já tem gente que acha que tem dinheiro, mesmo não precisando, solicitando a bolsa. Claro que não vai ganhar, claro, porque as pessoas vão verificar, sei lá, não precisa ou tem renda. Agora, imagine, se as pessoas já acham que nem quando é uma coisa assim... também tem outro preconceito é esse negócio de o povo... a iniciação científica são dezoito horas semanais, já um pouquinho mais puxado. "Eu trabalho doze horas semanais.", "Doze, mas só doze? Você não faz mais nada, só doze horas?". Se você parar pra pensar, doze horas não é muito em uma semana inteira. Agora, imagine se a gente ganhasse sem precisar cumprir nenhuma hora, entendeu? Aí que as pessoas iam ver como "Nossa! Isso é coisa pra vagabundo mesmo!". Você ganha pra realmente não fazer nada, só estudar... igual as pessoas pensam, né? Estudar, estudar não nada, né? Tipo, como se você não precisasse de tempo pra se dedicar à universidade. Como se eu pudesse só ir e assistir aula e está ótimo.

A dádiva, apresentada anteriormente, como um gesto de nobreza da universidade (a bolsa para além da noção de direito), ganha aqui outra dimensão, também já discutida anteriormente: uma comprovação de mérito. Simplesmente dar o dinheiro ao estudante que dele precisa não é opção para a universidade, na

opinião dos estudantes, é preciso que ela, para prestar contas ao governo, exija desses estudantes algo em troca. Em meio à cultura do mérito, como já analisamos na sessão anterior, diversas imagens se fazem presentes, dentre as quais podemos resumir: o beneficiado e sua ociosidade, assim como sobre o jovem e sua dinamicidade.

Em meio a essas imagens é que se constroem significações que podem ser traduzidas como preconceito que, ao mesmo tempo, são identificadas como externos aos estudantes (pelas vozes com quem dialogam em suas dramatizações – como faz A4 no diálogo acima), assim como “internos” a eles (pelo modo como buscam cumprir com as atividades para as quais foram designados, assim como para cumprirem com o protocolo desse mesmo discurso que afirma que, para receberem, precisam contribuir) – as vozes sociais que enunciam não têm origem em suas falas, mas eles próprios são reflexo e refratamento delas componentes e compositores.

Assim, não exercer alguma atividade que justifique o recebimento da bolsa, caracterizaria o estudante como um “vagabundo”. Ao mesmo passo, as doze horas as quais o estudante deve cumprir semanalmente são apontadas como poucas, em comparação com a iniciação científica. Ao comparar sua carga horária com a da iniciação científica, A4 introduz em sua fala um diálogo, no qual podemos reconhecer uma das vozes como sendo do aluno da iniciação científica, quem questiona a quantidade de horas que se dedica às atividades. Assim, a partir dessa oposição alteritária, nos questionamos: que efeito de sentido produz as relações alteritárias com outros bolsistas para a constituição identitária do bolsista permanência?

A3: Mas é engraçado, que você comentou o negócio da bolsa, que pessoas que não falam, né? Eu acho que rola, talvez, uma... não sei se dá pra pensar valorativamente, mas na idéia de PET, iniciação científica e bolsa permanência. Tipo, ninguém tem vergonha de falar que está no PET, né?

A4: É, então. Mesmo que seja uma iniciação voluntária, você não tem bolsa, mas você faz iniciação, sabe?

A3: O próprio nome parece que está mais ligado... parece que, sei lá, bolsa permanência.

A2: Tipo, não precisa, é voluntário. (risos)

A4: É, exatamente, “eu nem preciso!”.

A3: É, dá a idéia do nobre, né? O cientista nato (ri).

A4: É, é uma coisa tão... né? Eu não sei...

A3: É engraçado. E a permanência, talvez por estar...

A2: É a última, né?

A3: É. Por estar atrelada, talvez, na idéia das pessoas que parece que

vão pra trabalhar administrativamente, ou outros tipos de... Só que não é verdade, porque eu estou fazendo um trabalho de pesquisa.

A resposta à questão lançada vem da fala dos próprios bolsistas. Ao tratarem dos preconceitos e dos significados vinculados ao bolsista permanência na universidade, retomam as diferenças existentes entre a bolsa que recebem para com as demais. A bolsa permanência é a última. As diferenças entre as bolsas são várias. Inicialmente, em termos operacionais, há uma busca dos estudantes pelas bolsas e iniciação científica, extensão e do Programa de Educação Tutorial (PET)²⁶ – eles têm interesse em trabalhar/estudar com/o assunto que é tratado por um professor/pesquisador. Na bolsa permanência, o aluno se inscreve no programa, quem decide é a PRAE, a partir dos projetos que são enviados, escritos por professores e/ou servidores técnicos.

Os objetivos das bolsas também são diferentes. Enquanto iniciação científica e extensão são voltadas à pesquisa e sua relação com a comunidade, a permanência objetiva criar condições ao estudante de baixa renda. Enquanto aquelas são voltadas ao mundo acadêmico e sua relação com a comunidade, esta se volta ao combate à evasão.

As três bolsas estão vinculadas à necessidade de desempenho de atividades e ao cumprimento de uma carga horária específica. A diferença reside não apenas nas atividades que são desempenhadas pelos estudantes em cada uma das bolsas, mas aos papéis que lhes são legados (identidades). O aluno IC é aprendiz de pesquisador, o “cientista nato”. O bolsista extensão é um profissional (ainda não graduado) em campo, atuando diretamente com a população, produzindo conhecimento. O bolsista PET realiza atividades extracurriculares ligadas a seu curso de graduação. O bolsista permanência tem sua identidade vinculada ao funcionalismo público. A imagem do bolsista permanência, assim, não tem a marca da atuação profissional que escolheu. Há, sim, a caracterização do mérito em sua atividade que justifica o recebimento de dinheiro da universidade, porém, essa mesma atividade comumente não vem acompanhada da marca profissional do curso

²⁶ O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. É formado por grupos tutoriais que propiciam, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam necessidades do curso de graduação. O estudante e o professor tutor recebem apoio financeiro, de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica. Informações acessadas em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&Itemid=480>

de graduação do aluno.

A partir das identidades vinculadas a cada uma dessas bolsas, tem-se, como aponta A2, uma hierarquia em graus de nobreza entre elas – hierarquia na qual a permanência está na lanterna. Essa posição derradeira da bolsa lega ao estudante que dela participa o mesmo lugar e, por isso, não há vergonha em dizer-se aluno da iniciação científica ou do PET.

W: Então você procurou a bolsa pensando em alguma coisa da (nome do curso) mesmo?

E6: Aham.

W: E você sabe se tem alguém lá que trabalha com isso? Por exemplo, algum professor que tem bolsista permanência?

E6: Eu lembro que quando eu vi o resultado, de antemão eu não sabia, aí quando eu vi o resultado lá, as folhinhas na mesa, eu fiquei indignada quando me colocaram na (nome do curso que não queria) lá. Aí eu falei “a não, eu vou ver”. Aí eu vi que tinha gente que foi pro (nome do lugar vinculado ao curso). Teve uma pessoa que tava lá que tinha pegado alguma coisa da (nome do curso). Eu tava no começo do curso, eu nem me recordo. Eu só me lembro de ter olhado o tema e não ter noção do que era aquilo, sabe? Mas acho que tinha um ou outro que tava ali...

W: Que trabalharia mais direto, daí?

E6: É. Agora onde eu to, com os documentos ali, acho que tá mais próximo, mas ainda eu sinto falta. Meu sonho de consumo é uma iniciação científica com um (nome do profissional), ali dentro do departamento de (nome do curso).

Embora a crença de que a atividade que exerce esteja mais próxima de seu curso de graduação, E6 afirma que sente falta de algo. Frente a essa ausência, diz de sua expectativa: a iniciação científica. Ademais a proximidade e a vinculação de sua atividade formativa à sua área, a ausência, a falta que sente E6, precisa ser destacada, pois se trata de algo do funcionamento do programa de permanência que diz também dos estudantes, confere a eles identidades e possibilidades de enunciação. Nesse sentido, a ênfase da estudante, em seu sonho de iniciação científica, com um profissional habilitado no mesmo curso que escolheu, no mesmo departamento que escolheu, retoma os sentidos atribuídos à IC e ao aluno que dela participa. A falta que sente tem como grande oposição a identidade que se pode ter na iniciação científica – resta, portanto, ao bolsista permanência uma identidade contrária, marcada pela falta, pela ausência da marca profissional.

W: Quando você viu a proposta, qual foi tua expectativa, como você imaginou que poderia ser?

E10: Isso foi uma das poucas coisas que me chamou a atenção, confesso. A bolsa não é toda essa maravilha, então, a gente vem sempre mais pelo dinheiro, o resto é secundário. O que eu esperava com esse tópico de aproximar o aluno da graduação? Tinha lá toda uma questão bonitinha, que parece uma frase de filósofo, assim, toda enfeitada, dizendo:

“integrar o aluno com seu curso, com programas de pesquisa”. Achei que eu ia parar num núcleo aqui e ajudar a fazer pesquisa. Mas foi isso que eu pude pensar no momento. Até então, calouro, entrando no curso, não tendo conhecimento nenhum sobre os professores, conhecia poucos colegas. Entrando, não sabendo o que era a universidade como um todo, eu não sabia o que esperar. Como na semana do calouro a gente tinha uma atividade de formação que apresentaram, grosso modo, o que eram os núcleos e o que eles faziam. Então achei que fosse participar de algum núcleo e ajudar a desenvolver pesquisa. Essa era minha expectativa de me aproximar da minha área de estudo.

Ao relatar suas expectativas com o programa, quando ficou sabendo de sua existência, E10 diz o que, para ele, é o central do programa: o dinheiro. Se, como vimos anteriormente, as histórias de vida desses estudantes, quando não marcadas pelo trabalho desde cedo como forma de complementar a renda familiar, está atrelada a várias concessões, envolvendo aí a família e sonhos em melhores condições de vida para todos, a centralidade do dinheiro, como apontou E10, pode vir a resumir o sentido da procura pelo programa.

Diferentemente de outras bolsas, como iniciação científica, extensão, PET, nas quais os estudantes buscam se inserir numa pesquisa de um pesquisador, ou num trabalho de extensão, havendo aí um interesse do estudante nessa atividade, na permanência, soma-se a não escolha do estudante à centralidade da questão financeira, que é basilar para que esse estudante possa manter-se na universidade e concluir seu curso.

O sentido que caracteriza a bolsa, a princípio, passa a ser a busca por ela enquanto possibilidade de manutenção financeira, e não uma inserção em uma atividade profissional, ou que confira ao estudante que dela participe, uma identidade vinculada ao curso que escolhera.

O trabalho, porém, que marca a bolsa, como sinalizado anteriormente, não é, portanto, um trabalho que confere aos estudantes uma identidade como um profissional ou como alguém que lida com temáticas relacionadas à sua área. A característica profissional, pelas falas dos estudantes, é marcada pelos serviços administrativos e que conferem a ele uma identidade de estudante-trabalhador, e não de um estudante-profissional, como em outras bolsas. Se, de início, o estudante não tem essa dimensão sobre esses sentidos que constroem também sua identidade na universidade, com o tempo ela parece se mostrar mais presente. Disso, resulta como evidência para os estudantes a contradição do programa, que se define, como n’“uma frase de filósofo, assim toda enfeitada” que diz ter objetivo “integrar o aluno com seu curso, com programas de pesquisa”, mas que, pelas falas

dos estudantes, como vimos até aqui, parece não restar como uma real possibilidade final.

Ao lançarmos a questão, que fora lançada a todos os participantes das entrevistas, sobre o que poderia ser melhorado na bolsa, a resposta de A1 vem ao encontro desses sentidos aqui discutidos.

W: O que você acha que poderia melhorar dentro da bolsa? Do programa. Você acha que tinha que ter alguma coisa pra melhorar?

E1: Dentro da bolsa? Putz... seria legal um encontro com os bolsistas, sei lá. Talvez fazer um relatório do mês, assim. Porque eu vejo que as outras bolsas têm um relatório. Até, por isso, alguns dos “caros colegas” olham assim pra gente por isso, né? Porque a gente lá... tem mais gente da permanência que faz comigo lá, o projeto, daí a gente não precisa fazer um relatório do mês. Eles precisam.

Continuando com o diálogo que envolve os sentidos que significam e possibilitam lugares ao bolsista permanência, a resposta de E1 não diz apenas de tarefas burocráticas ou trabalhos a mais a serem realizados pelos bolsistas permanência. Diz também de uma aproximação ou maior semelhança com a imagem de seus “caros colegas” (bolsistas de extensão). Se, ao mesmo tempo tem-se uma ironia quanto aos “caros colegas”, assim como para com o “cientista nato”, há aí uma diferença que se institui e que traz consigo um lugar de desconforto ao bolsista permanência e que continua marcando sua bolsa e seu lugar possível como de menores valores.

Melhorar o programa de permanência, aponta E1, é torná-lo, assim como seu modo de funcionamento, mais próximo dos outros programas de bolsas. Isso não significa mexer em critérios de carga horária, pois ela já é a mesma das demais bolsas (ou semelhante). A redação de um relatório mensal, portanto, é apontado por E1 como uma possível forma para reduzir uma diferença, em termos de valores, que separam extensionistas e bolsistas permanência. Querer redigir relatórios mensais de suas atividades, assim, surge como um querer mostrar potencialidades, justificar e sustentar que se é tão bom quanto.

4. VOZES, SILÊNCIOS, IDENTIDADES E POSICIONAMENTOS

Buscar evidenciar ou compreender efeitos discursivos na constituição de identidades e modos de subjetivação não é possível de ser feito apenas direcionando o olhar para o estudante ou para a bolsa. Para tal, é preciso focar a relação alteritária que se dá entre ambos e em suas interlocuções em âmbitos que extrapolam contextos imediatos, levando em consideração também as relações entre os bolsistas permanência e demais pessoas que compõem a universidade e também as tensões discursivas que perpassam a política e a universidade.

Essas mesmas relações, que se dão mediante interlocuções, diálogos do simpósio universal (Bakhtin, 1997b), nas quais se (re)produzem sentidos, constituem horizontes possíveis, acabamentos ético-estéticos de modos de ser, assim como se delineiam tensões, recusas e resistências.

4.1. POLÍTICA PÚBLICA NA UNIVERSIDADE: VOZES E SILÊNCIOS

As políticas públicas (PP), enquanto enunciados que respondem a e que compõem cenários, (re)produzindo e/ou (trans)formando sentidos, são resultado de diálogos sociais, apresentando-se como respostas originadas a partir de demandas de atores políticos ou sociais que possuem interesses diretos e/ou indiretos em determinadas questões e que transitam e interagem num ambiente e num sistema político. Como esses enunciados respondem e compõem cenários, Rua (1998) enfatiza a necessidade da existência de uma motivação para que ocorram, uma demanda para que saiam da condição de “estado de coisas” para se transformarem num problema político, merecendo lugar nas agendas governamentais. Para tal, precisam mobilizar pessoas estrategicamente posicionadas, pessoas que ocupam lugares estratégicos nas relações de poder da sociedade, adquirindo relevância do ponto de vista político e administrativo (Windhoff-Héritier, 1987, citado por Frey, 2000, p. 227).

Nesse sentido, Frey (2000) destaca a importância de considerarmos a maneira como foram definidos os problemas a serem sanados, o que se constitui como um fator fundamental para posterior proposição de soluções. Como apontado

por diversos pesquisadores (Torres, 1995; Gentili, 1995; Suárez, 1995; Chauí, 2001; R. Martins, 2001; Mancebo, Maués & Chaves, 2006; Barreto & Leher, 2008), as políticas educacionais brasileiras estão ligadas a organizações internacionais multilaterais e, no caso da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), isso não é diferente. A universidade, em seu atual modelo de gestão, está atrelada à lógica de gerenciamento semelhante à das empresas privadas, precisando atingir e construir resultados (Chauí, 2001).

Analisar a PNAES (no nosso caso, especificamente sua implementação na UFPR no formato do Programa de benefícios para Manutenção – PROBEM) apenas como uma medida do Estado que, de fato, auxilia pessoas, permitindo a elas que se mantenham na educação superior, desconsiderando um aspecto importante dessa política, que é sua ligação aos ideais de gerenciamento, de produção de resultados, das recomendações de organismos internacionais multilaterais e dos ideais de democracia das declarações internacionais das quais o Brasil é signatário, é desconsiderar o caráter dialógico que a compõem. Ao mesmo tempo, olharmos esses aspectos das políticas públicas não significa desvelarmos uma face perversa das mesmas ou reduzi-las a esse âmbito de meramente produção de resultados no qual os sujeitos (estudantes e demais componentes da universidade) são meros marionetes. Ao contrário, levarmos essa mesma face em consideração, não nos abstendo de compreendê-la em um âmbito maior, respondendo a enunciados que compõem a teia dialógica na qual se insere, é reconhecer nela posicionamentos semântico-axiológicos e que ela também é efeito de valores socialmente construídos nas relações de poder.

Nesse sentido é que se faz produtivo o conceito de Faria (2003) de “comunidades epistêmicas” – grupos a quem são depositadas responsabilidades por decisões sobre ações a serem tomadas para sanarem um problema social. Assim, sendo uma política que proporciona aos estudantes de baixa renda que se mantenham na universidade, como pudemos ler nos relatos dos bolsistas, nessa mesma política ecoam enunciados que dizem da produção de resultados positivos para as universidades e para o Estado brasileiro frente a credores e financiadores internacionais.

As políticas, portanto, surgem como respostas, sustentadas e decididas por determinados grupos que possuem posicionamento central nas relações de poder que envolvem essas decisões. Isso não significa dizer que essas respostas não

respondem (também) a demandas da sociedade, como se fossem decisões aleatórias desses grupos. Porém, como salienta R. Martins (2001), a justificativa de que essas políticas viriam a atender essas demandas pode ser uma primeira pista da pretensão de compreensão de uma expressão unívoca das demandas sociais. Nesses enunciados, que produzem como efeito de sentido a legitimação de um discurso que se apresenta como porta-voz da sociedade, ecoam os interesses e valores envolvidos na dinâmica da política analisada (R. Martins, 2001).

Ao dizerem da educação superior, as políticas voltadas a esse âmbito dizem também de seus atendidos, os jovens. Segundo as análises de Dayrell (2003), a juventude é significada nas políticas públicas, assim como a infância, como uma condição de transitoriedade, o que a caracteriza a partir de uma negatividade, um “vir a ser”. As decisões sobre a juventude, portanto, não cabem ao próprio jovem, mas a pessoas que sabem o que é melhor para ele.

A composição e elaboração do desenho da política, embora a existência de representantes dos estudantes no Conselho de Administração e Planejamento (COPLAD) da UFPR, não conta com a palavra dos estudantes bolsistas na partilha das deliberações das medidas que afetam suas vidas, como defende Telles (1998). Aos bolsistas, portanto, não há espaço para que construam juntamente com a universidade e órgãos administrativos deliberações sobre medidas que dizem de seus cotidianos. Dentre as condições que dizem, portanto, de seus cotidianos, estão: não poder trancar uma mesma disciplina por dois ciclos, não poder reprovar na mesma disciplina também por dois ciclos, mínimo de 75% de aprovações a cada semestre – regras que dizem não apenas do funcionamento do programa, mas da vida dos estudantes. As condições que precisam ser atendidas para que o estudante continue a receber a bolsa que proporciona que ele se mantenha na universidade, não são apenas regras burocráticas, mas regras que dizem também de como deve ser a formação do estudante, determinando o tempo que dispõem para a conclusão do curso, suas impossibilidades, mínimo de aprovação, entre outros.

Com isso delinea-se ao jovem a impossibilidade de decidir sobre seu trajeto acadêmico, devendo seguir o caminho mais curto, mais objetivo possível à sua formação acadêmica e profissional – regras nas quais ecoam também ideais de produtividade e desempenho (Palangana, 2002; Maia & Mancebo, 2010). A composição do PROBEM, uma política de transferência de renda para jovens, também se insere, portanto, no *hall* das políticas para a juventude que definem e

orientam identidades dos jovens, como analisam Sposito e Corrochano (2005). O PROBEM, assim como outras políticas, que são efeitos de concepções elaboradas socialmente sobre relação sociedade-Estado (Zaluar, 1997; Ferreira, 1997; Monnerat et al. 2007), sobre jovem e seu papel na sociedade contemporânea (Lyra et al., 2002; Sposito & Corrochano, 2005; Frezza Maraschin & Santos, 2009) e sobre como deve ser a formação acadêmica/profissional (Varela, 1994; Pereira & Jobim e Souza, 1998).

Assim, somando-se o efeito de legitimação de um discurso como porta-voz das demandas sociais, aos ideais de produtividade e às vozes que dizem do jovem que ecoam na política, produz-se como efeito o apagamento da voz do jovem estudante dos processos decisórios que dizem de suas vidas. Nesse sentido, fazemos ecoar aqui os questionamentos lançados por Sposito (2008): são os próprios jovens os mandatários dessas políticas? Quem são seus proponentes e administradores? Esse eco que produzimos aqui, não o fazemos como uma evidência de uma imposição aos bolsistas (processo direto e mecânico), mas, ao contrário, na busca de aprofundarmos a compreensão de que, no cenário político-administrativo em que é elaborado e implantado, o PROBEM responde a contextos e discursos, produzindo efeitos sobre os modos de ser das pessoas que nele estão inseridas e também na universidade.

Compreender, portanto, que a pouca (ou nenhuma) participação dos estudantes de baixa renda inseridos na universidade na/para a elaboração do desenho do programa pelo qual são atendidos, não se constitui apenas como uma denúncia dessa pouca participação em processos decisórios, mas sim de focar quais sejam grupos ou discursos que sustentam essas decisões e que efeitos de sentido produzem aos estudantes.

Se conseguimos identificar na política e em seu desenho o silêncio, como aponta Amorim (2002), como único sinal do jovem de baixa renda que passa a acessar a universidade, foi a partir desse mesmo silêncio que buscamos, a partir de suas falas, (re)produzir e (des)estabilizar sentidos, produzindo uma nova interlocução nas quais suas vozes, suas recusas e resistências possam ser ouvidas. A elas é que nos debruçaremos a seguir.

4.2. BOLSISTA PERMANÊNCIA: FRÁGIL?

Para estar inserido no PROBEM é preciso ser um “aluno com fragilidade econômica”. Essa definição, tanto do público alvo quanto do próprio programa (pois diz a quem ele atende) produz, a princípio, um lugar específico ao bolsista permanência na universidade. Esse lugar marca sua identidade, construída (em sua fluidez – L. Castro et al., 2006) frente à diferença que se põe entre o bolsista e demais bolsistas da universidade e também entre ele e demais estudantes, de modo a diferenciá-lo dos demais – é um bolsista de um programa voltado a atender estudantes de baixa renda.

Esse mesmo aluno, o bolsista permanência, portanto, passa a ter sua imagem marcada por sua condição econômica/financeira, sendo então o aluno que é “mais humilde”, “simples”, “quebrado”, ou “sem condições”. Essa marca, portanto, de sua condição econômica/ financeira, atual ou de momentos anteriores ao seu ingresso na UFPR, marca que está presente em diversos âmbitos de sua história de vida, passa a defini-lo na universidade – o bolsista permanência, portanto, é o aluno de baixa renda, o aluno “sem condições”.

Essa mesma definição do aluno como sendo o “com fragilidade econômica”, texto dos documentos que resolvem o programa, assim como nos sites oficiais²⁷ da UFPR que tratam da bolsa permanência e do PROBEM, traz também consigo não apenas a evidência da condição financeira desse aluno. Sua condição de frágil é também marcada pela escola pública, da qual a maioria dos bolsistas permanência é proveniente. Se passam a acessar a universidade por políticas de reservas de vagas, não concorrendo diretamente com os estudantes provenientes de instituições particulares, é porque, teoricamente, não possuem as mesmas capacidades ou a mesma preparação que estes – por estarem menos preparados, são, portanto, mais frágeis. Fragilidade que se reflete na distância da universidade em seus sonhos, distância relatada pelos estudantes tanto em nossa pesquisa, em Silvério et al. (2006), e analisada por Pan e Ferrarini (2009).

A partir do ingresso na universidade, a demanda que propiciou a existência da assistência em forma de transferência de renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) também define outra de suas fragilidades, que não apenas a

²⁷ <http://www.prae.ufpr.br/>

econômica/financeira – a fragilidade da permanência do estudante na universidade. Sua fragilidade econômica passa a indicar também uma fragilidade de sua manutenção no curso, ou seja, é um estudante que pode se evadir, desistir, abandonar o curso e/ou a universidade. Assim, além de pessoas de baixa renda, são estudantes que têm seus vínculos com a universidade ameaçados justamente por essa condição econômica – estudantes que compõem um grupo no qual o *risco* de deixarem a universidade é maior, marca, portanto, de uma vulnerabilidade.

A “fragilidade”, desse modo, comporta em si uma polissemia que abre três campos possíveis referentes a: condição financeira do estudante; sua formação acadêmica anterior à universidade; e seu vínculo com a universidade – polissemia que produz efeitos sobre a definição da identidade desses estudantes, assim como passam a circunscrever campos de enunciação, os modos com que enunciam e como seus enunciados são lidos/compreendidos nas situações de interlocução dentro e fora da universidade.

Nesse mesmo processo, as bolsas que compõem o PROBEM viriam, então, a suprir essa ausência que marcaria e que constituiria suas fragilidades. Definido a partir de suas fragilidades, o estudante passa a ser um “dependente” dessas ações de transferência de renda na universidade.

Responder ao questionamento de como compreendem a bolsa permanência (se um direito ou um benefício) implica diretamente as possibilidades de posicionamento dos estudantes frente a esses lugares que lhes são investidos e vestidos – dizer da bolsa é também dizer de si, de seu lugar. Quando associada ao assistencialismo, à ideia de um benefício, “um dinheiro que estão dando”, a imagem do bolsista passa a ser associada à do “dependente”, que acarreta também à imagem do fracasso, porque marcada pela ausência (de capacidade de competir em pé de igualdade no vestibular, de dar conta do curso universitário por ter formação precária anterior, de precisar do auxílio da universidade para poder se sustentar). Esse mesmo assistencialismo, enunciado pelos estudantes, forma possível de compreensão da bolsa na universidade, ao atribuir a eles esses lugares, traz consigo o “preconceito” a que podem estar submetidos cotidianamente, preconceito enunciado por um dos participantes e evidenciados por sentimentos como culpa e vergonha.

A partir do questionamento “direito ou benefício?” surgiu, nas falas dos estudantes participantes da pesquisa, o mérito como possibilidade para a

significação da bolsa que recebem como um direito, e não como um benefício, processo no qual também suas imagens são ressignificadas.

Bolsa, quando compreendida como *dada* pela universidade, passa a significar um gesto “nobre” da instituição, uma dádiva, aos moldes da cidadania concedida (Sales, 1994). Embora esse gesto da universidade se dê, ao mesmo tempo, em condições precárias, o estudante, porém, não se vê no direito de reclamar, pois “é um direito você poder estudar, você... não receber a bolsa permanência, exatamente.”. Da mesma forma que a bolsa enquanto donativo significa o estudante bolsista como beneficiário e dependente, o significa como alguém que está em relação de desvantagem para com os demais, que tem mais oportunidades que os outros.

A comprovação do mérito do estudante, que ressignificaria a bolsa como um direito, assim como sua identidade como cidadão, e não beneficiário, não pode se dar com o estudo ou com bons resultados acadêmicos. Receber apenas para estudar (donativo da universidade), soa com estranhamento (não só) para os estudantes, uma piada, que faz rir – “ah, estão brincando que vão me dar dinheiro pra estudar?”. No cenário contemporâneo (Gentili, 1995; Suárez, 1995), inverter a vinculação da educação a um bem de consumo, que se adquire mediante pagamento, transformando-a em “estudar para receber dinheiro” soa como piada – não faz sentido.

No hall de possibilidades do que possa se entender por contribuição e ou participação, assim como problematizado pelos estudantes entrevistados, o estudo não pode ser considerado. Não sendo concebido como uma atividade produtiva, o estudo mantém à bolsa status de benefício e, ao estudante, de beneficiado/improdutivo. A contribuição está, portanto, ligada à produtividade, ao trabalho, produzindo e sustentando a ligação entre direito e contributividade (ou participação social) como definidores de justiça ou de mérito, assim como enfatizado pelas compreensões de cidadania ativa (Monnerat et al., 2007). Do mesmo modo, se entrar na universidade, para as pessoas “simples”, “meu deus do céu, é a glória.”, receber apenas para estudar passaria a ser algo a mais do que essa glória. Algo que, talvez, fuja do concebível como aceitável. Mediante isso, para além do acesso, é preciso a comprovação de mérito, algo a mais precisa ser feito.

É exatamente a partir dessa diferenciação, da compreensão da bolsa como um direito mediante a comprovação do mérito que possuem, que os estudantes que

participaram dos procedimentos de campo buscaram enunciar. Nesse ponto, portanto, tem-se um divisor de águas entre duas identidades – o beneficiado e o cidadão com direitos – e entre dois modos possíveis de ser/enunciar – um aceitável (ou hegemônico) e outro não (marginalizado) – enunciar como contribuinte, participativo, ou fazê-lo como um “engessado”.

O mérito como possibilidade de ressignificação da bolsa como um direito surge em meio a algumas exigências. Uma delas é identificada como imposta pela própria universidade, pois a “universidade administra essa verba criando programas como esse, né? E, principalmente colocando a idéia de que você tem que trabalhar pra receber essa grana. Ela não pode te dar essa grana. Por trás tem a idéia do mérito, né?” (A3). Essa exigência pelo trabalho colocada pela universidade é devido ao fato de que a “universidade tem que dar conta, pro governo, com relação à utilização desse dinheiro, e se as pessoas que estão utilizando esse dinheiro estão se formando [...] está sendo significativo pra permanência e pra formação.” (A3).

Além da exigência da universidade, ou do funcionamento próprio do programa, há também a exigência do próprio bolsista, pois “não dá pra receber a bolsa sem fazer nada.”. Ou, ainda, o próprio estranhamento frente à possibilidade de receber dinheiro para estudar, como vimos acima. Da mesma forma, não há queixa dos bolsistas no fato da existência dessa contrapartida. Ao contrário, em suas falas, pudemos perceber que querem contribuir, querem ser participativos, sujeitos que não estão parados. Enunciam a necessidade de contribuição de tal modo que, frente à impossibilidade de produção que atribua à bolsa o significado de direito, restam sentimentos (“peso morto”, “deslocado”, “engessado” ou “parado”) e dúvidas (“será que sou vagabundo?”). Da necessidade de produtividade resta o convite: “meu, vamos trabalhar então, vamos, né?”.

A não renúncia à atividade que precisam desempenhar, voltada para a área de formação do bolsista ou burocrática pode ser lida também em diversos momentos de entrevistas individuais e grupos focais. Marcadamente, A2 diz de sentir-se deslocado ao relatar que não está capacitado para realizar a tarefa para a qual foi designado. Não contribuir em nada, ser um “peso morto, um “vagal”, ou ser “olhado torto”, são expressões que refletem uma impossibilidade que se impõe para a realização de uma atividade, impossibilidade de demonstrar mérito. No mesmo sentido, frustrando o próprio questionamento do pesquisador quanto às atividades realizados pelos bolsistas serem ou não vinculadas à suas áreas de formação, essa

desvinculação é significada como uma aprendizagem a mais, e não como algo conflitivo dentro do programa. O que deve permanecer é a produtividade sobre o que é, de fato, produzido.

Assim, o bolsista não quer ser um “parado”, quer mostrar serviço, mérito. Contrapõe-se à possibilidade de que os olhares externos possam vê-lo como “torto”, um “peso morto”. Esses adjetivos que possam vir a marcar o lugar do bolsista imprimem a ele um sentimento de constrangimento – o olhar do outro passa a ser uma constante em seu modo de significar a si mesmo e suas ações.

O olhar que o vê torto, peso morto, que produz o constrangimento não é apenas o olhar do outro, externo. É também o olhar do próprio estudante, o compõe, dá a ele identidade e possibilidade de enunciação – o estudante bolsista, assim como seus enunciados, refletem e refratam conflitos e tensões entre as vozes sociais. O constrangimento, portanto, não vem apenas do olhar do outro, mas é também um constrangimento do próprio bolsista para si – é efeito de sentido produzido pelas vozes sociais que dizem da contribuição social, do jovem, do mérito e do direito.

Dizer de suas compreensões a respeito da bolsa, se um direito ou um benefício, dizendo também da forma como se percebem e se significam dentro da bolsa permanência levou os participantes a se situarem, se posicionarem, frente aos diálogos que significam programas de assistência e transferência de renda e seus beneficiários/participantes (no caso, eles mesmos). Ao o fazerem, não apenas disseram de suas formas de compreender, mas puseram-se a dialogar com sentidos mais amplos. Assim, o posicionamento dos bolsistas a esse respeito não se dá apenas como um efeito, no sentido direto ou mecânico, aos discursos, como assujeitamento ao mesmo. Ao contrário, esse posicionamento é, sim, um ato de compreensão ativa, um responder no qual o bolsista, no âmbito das situações de interlocução, juntamente com os demais que compunham essa situação, constroem sentidos (Jobim e Souza; Camerini; Moraes, 2000; Faraco, 2003; Sobral, 2005).

A contrapartida como comprovação de mérito, exigida tanto pelo programa, quanto pelos próprios estudantes (seja por ser essa a forma para que não haja preconceito ou mesmo por a compreenderem como a única forma de ser das políticas de transferência de renda), ao passo que mantém a herança do padrão de proteção social historicamente construído no Brasil, que tem por base o predomínio da lógica meritocrática, vinculando direitos sociais à contribuição (Monnerat et al.,

2007), constitui também o critério de justiça para que o estudante receba esse auxílio. Essa mesma contrapartida destitui o estudante do lugar de dependente, e dá a ele a possibilidade de ser um cidadão participativo e ativo (não ocioso, parado).

A adesão à contrapartida como mérito (pelo preconceito ou pelo desejo manifesto) responde também à compreensão que funde pobreza e um estado deficitário interior do sujeito (Monnerat et al. 2007) – um sujeito que é “conformado”, “engessado”, ocioso, que não faz nada, um sujeito vulnerável, em risco constante – excluído não apenas de esferas sociais, mas também dos modos hegemônicos de subjetivação. Ao enunciarem suas participações, suas contribuições, os bolsistas posicionam-se como sujeitos que não são beneficiários ou cidadãos passivos, mas sim ativos, que produzem.

Nesse sentido, as respostas que dizem de um sujeito produtivo e contributivo para a sociedade, implicado, portanto, responsabilização social, dizem também, nesse caso, do jovem que é engajado, que tem disposição, que é operacional.

O bolsista, ao responder aos sentidos que dizem de si, frente aos modos de ser que lhes são investidos, o faz não assumindo o lugar de alguém marcado pela fragilidade (como apresentamos o início dessa seção), que depende das ações do Estado ou da universidade, alguém a ser beneficiado, que é “sem condições”. Ao contrário, ao enunciar do discurso da participatividade social (Monnerat et al., 2007), que exige a comprovação de mérito para que se receba algo como direito, afirma-se participativo, operativo, produtivo e responsável por seus projetos, e não como alguém que está exposto a riscos.

Assim, para caracterizar esse lugar do qual enunciam, passamos a utilizar uma palavra de um dos participantes, a qual, assim como “fragilidade”, abre-se em dois campos polissêmicos possíveis. “Durão”, que requereu explicação na seção anterior deste trabalho, que, em seu contexto, tinha como significado, *duro*, sem dinheiro, no contexto mais amplo parece retomar sua possibilidade polissêmica – *durão* como valente. Diferentemente da fragilidade, que traria consigo a condição econômica do estudante, assim como a vulnerabilidade de seus laços com a universidade, “durão”, ao manter evidente a condição econômica do estudante (duro), enfoca também suas ações, de modo que passa a ser alguém marcado pela valentia, alguém que resiste, que se esforça.

O frágil e o durão, nesse sentido, mantêm algo de comum entre si – a baixa

renda (alguém que está mal, pois, “Se eu estivesse bem eu estaria pagando!”). Porém, possuem lugares distintos. E é a partir da marca dessa distinção que os bolsistas permanência parecem enunciar. Não o fazem do lugar de *frágeis*, mas ao contrário, de *durões*. Ao enunciarem suas compreensões sobre a bolsa, assumem, portanto, um posicionamento de durões, de resistentes (no sentido de recusa e de não desistência), e não de frágeis.

Esse mesmo lugar de durão (a partir da polissemia da palavra) é o lugar daquele que trabalha, que contribui, que não é apenas alguém a ser beneficiado, “engessado”, que vai “continuar assim enquanto puder”. Do mesmo modo, ser um durão é ser engajado, disposto e operacional. Não é um sujeito passivo, formatado pelos discursos institucionais (Suárez, 1995; Jobim e Souza, Miranda & Camerini, 2002; Faraco, 2003; Geraldi, 2007)

Se a resolução do PROBEM identifica o bolsista como alguém que tem “fragilidade”, ele responde do lugar de “durão”. Responde, portanto, opondo-se, recusando ao lugar que lhe é legado. De alguém que merece cuidado, que é “sem condições”, ele passa a significar-se, ao contrário, proativo. Frente à possibilidade de fundir a bolsa à idéia de benefício e à imagem de fragilizado, o bolsista permanência responde do lugar de um cidadão ativo, contributivo, um sujeito de direitos, um durão.

4.3. ATIVIDADE FORMATIVA: INDISPENSABILIDADE E RECUSA

Ao tratarmos especificamente das atividades formativas que compõem o PROBEM passamos a tratar também de outros sentidos que passam a compor os horizontes possíveis de enunciação aos estudantes. Esses horizontes não respondem somente a conflitos como direito *versus* benefício, ou à necessidade ou não de uma contrapartida, mas dizem também de quais são os lugares possíveis e que identidades lhes são vestidas e investidas nesse cenário em que estão inseridos.

Se a atividade formativa vem, nesse sentido, a atender expectativas que digam da produtividade e da participação social dos estudantes, possibilitando que não sejam significados como “quebrados”, ociosos ou “dependentes”, mas, ao

contrário, como produtivos, como contribuintes e durões, respondendo também aos ideais e expectativas sobre a imagem do jovem, compondo identidades pela diferença (L. Castro et al., 2006), o exercício dessas atividades traz outros pormenores que passam também a compor suas identidades e lugares possíveis de enunciação. As atividades, por vezes ditas burocráticas, administrativas – desvinculadas de suas áreas de formação –, ou também como maçantes, aproximam a imagem do bolsista de um funcionário de algum órgão da universidade. Essa aproximação, causada por um esfumaçamento dos limites que identificam um ou outro (estudante ou funcionário) gera um constrangimento que se reflete na dúvida de quais atividades devem ou não ser obrigações do bolsista. Constitui-se, assim, um conflito que diz das identidades do bolsista na universidade e também dos modos de ser possíveis a ele nessa instituição: estudante, funcionário, ou, ainda, um estudante-funcionário?

Ao relatarem suas experiências, a ironia (“Tinha até um carimbinho lá pra você?”) denuncia essa dificuldade em diferenciar o que seja atribuição de um ou de outro, que se reflete na dificuldade de diferenciá-los a partir de suas identidades. A ironia denuncia, assim, uma renúncia dos bolsistas à identidade de funcionário (assim como às atividades que a ele cabem) e também uma não renúncia em realizar as atividades formativas (trabalho, como por vezes é designado).

A renúncia denunciada pela ironia se refere, portanto, à renúncia ao lugar de funcionário da universidade. O ingresso na universidade, que poderia significar a esses estudantes novas possibilidades de subjetivação, traz consigo a manutenção de um traço identitário que os tem marcado em suas vidas – ser um trabalhador. No desenho do programa, ao desempenharem atividades que acabam sendo confundidas com aquelas desempenhadas por funcionários da universidade, os bolsistas permanência passam a ter suas imagens fundidas à do funcionário – passam a ser identificados como estudante-funcionário. Essa recusa diz de identidades e diferenças, o par dialético a que L. Castro et al. (2006) se refere – traçar um limite que identifica tanto o outro, externo, quanto o eu, ou aquele que é interno. Essa fusão pode produzir também como efeito a manutenção da condição de trabalhador ao bolsista. Sua história, que é marcada pelo trabalho (ao menos para a maior parte dos participantes da pesquisa), continua apresentando essa mesma marca. Porém, não é o trabalho, ou a contrapartida, que incomoda os bolsistas – aí encontramos a não recusa, à qual nos referimos acima.

Recusar a identidade de funcionário da universidade pode ser significada como uma afronta ou negação à necessidade de uma contrapartida (a qual constitui o significado da bolsa enquanto direito, e o bolsista como alguém que tem direitos). A diferença que se marca é renunciar ao lugar de funcionário, porém, não renunciar à atividade que desempenha, pois é ela que reflete o mérito do bolsista em receber a bolsa, o que o caracteriza como um durão, alguém que resiste.

A renúncia ao lugar de um funcionário da universidade não se apresenta tarefa fácil frente à possibilidade de ser significada como improdutivo, um torto. Se ser um torto apresenta-se como um terreno espinhoso e desconfortável ao estudante, ser um funcionário (ou não encontrar traço de diferença que constitui uma identidade outra), embora também desconfortável, é menos espinhoso, pois nesse lugar tem-se, ao menos, mérito comprovado.

A fusão do recebimento de um recurso financeiro à execução de algum tipo de atividade que se mostre contributiva produz modos de subjetivação que se mostram possíveis ou não aos estudantes. Os campos possíveis de enunciação para o bolsista, nesse sentido, constituem-se a partir da necessidade de enunciarem como sujeitos contributivos, ademais o embaraço que essa contribuição possa gerar em relação à sua identidade na universidade.

Inserindo-se nesse mesmo campo de recusas, o estudante bolsista, que não tem participação nas decisões sobre o modo de ser do programa no qual está inserido, encontra no próprio enunciado que regulamenta o PROBEM (ou mesmo nos enunciados institucionais que se referem ao programa), meio para que as mesmas vozes que se ouvem nesses enunciados sustente sua recusa. Em outras palavras, é sustentando-se nos textos que dizem do funcionamento do PROBEM, assim como nos textos institucionais que informam sobre ele, que o estudante encontra possibilidade para que sua recusa ao lugar de funcionário da universidade, sua voz, seja ouvida.

É a partir das condicionalidades que ele encontra (ao menos) uma possibilidade de inconformação – a atividade formativa. Como vimos, pela resolução que resolve o programa, as atividades a serem desempenhadas pelos estudantes devem ser formativas e que, pelo site da PRAE, tem-se por base que essas atividades não se baseiem na concepção de bolsa trabalho (extinta antes da entrada em vigor da bolsa permanência) – que sejam atividades voltadas à área de formação do estudante. A recusa do estudante frente a essas condições que lhes são

(im)postas refere-se à recusa a uma contradição das regras do funcionamento do programa.

Se ele, enquanto jovem estudante, precisa se adequar às condições, não tendo possibilidade de parcela nas decisões que envolvem sua formação acadêmica, a recusa (como vimos no caso da estudante que buscou outro órgão da universidade para desempenhar, ou cumprir, com suas atividades formativas) é que essas mesmas condições sejam descumpridas pelo órgão que controla o PROBEM na universidade. Em outras palavras, se ele deve assumir as condições impostas e delas dar conta, não quer uma contradição quanto à vinculação da atividade formativa à sua área, como definem os documentos que regulamentam o programa. Se deve cumprir com todos os objetivos postos, ele quer que as atividades estejam também vinculadas à sua formação e que, de fato, cumpram ao que se propõem. A recusa do estudante o faz recorrer ao próprio texto que diz do funcionamento da bolsa e das atividades formativas.

4.4. BOLSISTA PERMANÊNCIA – IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Se o constrangimento entre as identidades de bolsista-trabalhador e estudante-bolsista envolvem o que é desempenhado pelo bolsista, que nos levou à discussão das possibilidades do bolsista dentro do programa para a recusa do que o marcaria como um funcionário, abre-se também a necessidade da discussão da comprovação de seu mérito na universidade, para além do desempenho de atividades de funcionário. Em outras palavras, de que modos o bolsista pode comprovar que é alguém que contribui, que tem mérito, sem ter que exercer atividades características de um funcionário da universidade?

A primeira delas é cumprimento da carga-horária, apresentada sob formulário específico, assinado pelo orientador e entregue mensalmente na PRAE. A carga-horária a ser desempenhada pelo estudante, como vimos, compõe parte das normas operacionais complementares e formulários a encargo de serem elaborados pela PRAE, instituído pelo artigo 11 da resolução 31/09 do COPLAD.

O cumprimento desse requisito põe e supõe um ideal à imagem do jovem, como discutido anteriormente. Cumprir a carga-horária, portanto, envolve

flexibilidade, dinamismo e a responsabilização individual por sucesso ou fracasso do estudante. Dar conta desse tempo de dedicação à atividade a ser desempenhada, assim como conciliar seus estudos, é da ordem do planejamento e do empenho de cada um – do indivíduo (Mancebo, 1999).

Ao mesmo tempo, para os estudantes que participaram dos procedimentos de campo, dos quais a maioria trabalhava antes de ingressar na universidade, ter que continuar a dedicar parte de seu tempo às atividades que não o estudo não se mostra novidade, o que faz com que o próprio questionamento do pesquisador a esse respeito, hipotetizando que essa dedicação viria a atrapalhar os estudos, seja frustrado. Essa dedicação ao trabalho faz parte das histórias de vida dos estudantes de modo que respondam a essa exigência como em uma empresa, com flexibilidade de horários, compondo uma espécie de banco de horas, o que mantém ao estudante o lugar de funcionário. Essa flexibilidade que embora possa se revelar como a manutenção da identidade de estudante sobre a de funcionário/trabalhador, mantém a ele essa marca identitária pelo caráter de obrigatoriedade do cumprimento da carga-horária – a flexibilidade que pode ser lida como maior liberdade ao estudante produz também seu aprisionamento nas regras de cumprimento de horários ou de suas reposições (Palangana, 2002). No mesmo meio, o estudo mantém-se como atividade improdutiva, não sendo considerado como possibilidade de mérito ao bolsista.

A segunda forma que o bolsista possui para comprovar seu mérito envolve, além da carga-horária e da atividade que desempenha, a diferença, não apenas para com a identidade de funcionário, mas também para com outros bolsistas da universidade – novamente a diferença e a identidade se apresentam como par dialético (L. Castro et al., 2006).

Vimos que os próprios bolsistas interpretam a bolsa permanência como sendo a última em uma hierarquia entre as bolsas de diferentes programas da universidade. As diferenças entre as bolsas e os programas dos quais fazem parte, nesse sentido, produzem como efeito diferenças entre os bolsistas, sustentando a mesma hierarquia que se revela tanto pela fala direta dos alunos quanto pelo desejo de serem bolsistas de Iniciação Científica, ou mesmo pela definição de bolsistas de extensão, que realizam do mesmo tipo de atividades, como “caros colegas”.

Uma das diferenças entre as bolsas – o público ao qual são voltadas – já de início, como analisamos anteriormente, atribui ao bolsista permanência a imagem de

pessoa de baixa renda (ou com fragilidade econômica). As demais bolsas citadas pelos estudantes durante a pesquisa (Iniciação Científica, Extensão e Programa de Educação Tutorial - PET) não têm por objetivo criar condições de permanência aos estudantes, mas sim fomentar atividades de pesquisa e extensão. A participação nessas bolsas também traz uma possibilidade de escolha do estudante em participar de assuntos de seu interesse, o que não acontece na permanência.

Além dessa escolha (em maior ou menor escala), os lugares atribuídos aos bolsistas em cada uma dessas bolsas produz, como efeitos, identidades dentro da universidade, assim como modos possíveis de enunciação. Diferentemente dos demais, ser um bolsista permanência não vem atrelado à interpretação de ser um profissional em treinamento, ou um aprendiz de pesquisador. Embora a caracterização de seu mérito em receber a bolsa se dê pela atividade que realiza, essa mesma atividade, em contraposição com as demais bolsas, não vem acompanhada da marca profissional do curso de graduação do aluno. Se na hierarquia das bolsas citadas pelos estudantes, avaliadas pela contributividade social, a permanência é a última, os estudantes que dela participam passam a ser significados também como de menor importância.

A pouca (ou ausência de) vinculação da atividade formativa à área de formação do estudante, produz, pela fala dos estudantes, um sentimento de falta. A falta que está presente nas falas dos estudantes ao relatarem sobre as atividades que desempenham revela a grande marca de diferença que se produz entre a bolsa permanência e a iniciação científica – resta ao bolsista permanência uma identidade contrária, marcada pela falta, pela ausência da marca profissional, como na iniciação científica.

O sentido que caracteriza a bolsa permanência evidencia-se pela busca por ela enquanto possibilidade de manutenção financeira/econômica do estudante na universidade, e não como uma inserção em uma atividade profissional, ou que confira a ele uma identidade vinculada ao curso que escolhera.

A marca profissional, pelas falas dos estudantes, é trazida pelos serviços administrativos e que conferem a ele uma identidade de estudante-trabalhador ou bolsista-funcionário, e não de um estudante-profissional, como em outras bolsas. Mesmo quando as atividades desempenhadas pelos bolsistas permanência são as mesmas (ou em semelhança) que as de alunos de iniciação científica ou extensionistas, restam ironias que, como aponta Faraco (2003), denunciam uma

diferença, (des)estabilizam discursos, os quais, aqui, constituem lugares possíveis de serem ocupados por cada bolsista, em oposição ao bolsista permanência. Frente aos “caros colegas”, ou mesmo ao “cientista nato”, o bolsista permanência continua atrelado ao sentido que identifica sua bolsa e a si mesmo como de menores valores.

Nesse sentido, a iniciação científica é significada como um “sonho de consumo” das bolsas na universidade, da mesma forma que a redação de um relatório, assim como devem fazer os outros bolsistas, é apontada como possibilidade para maior igualdade entre os status das bolsas, o que acarretaria maior igualdade entre os status dos bolsistas de cada um dos programas.

A diferença entre as bolsas, portanto, passa a configurar também campos que identificam e significam o bolsista permanência, atribuindo a ele um lugar específico que, frente às demais bolsas, embora a proximidade ou a realização das mesmas atividades, é compreendido como sendo de menor prestígio, que está na lanterna da hierarquia que se configura.

Assim, a atividade desempenhada pelo bolsista permanência pode estar atrelada a atividades burocráticas, que legam a ele um lugar de bolsista-funcionário. Do mesmo modo, em suas relações alteritárias com os demais bolsistas de outros programas, passa a ser um estudante-trabalhador, não apresentando o traço constitutivo de um profissional de sua área, como os demais, identificados como bolsistas-profissionais ou bolsistas-pesquisadores.

5. CONCLUSÕES

Ao tecermos este trabalho, partimos da problematização das representações e dos discursos que constituem identidades e modos de subjetivação possíveis aos estudantes de baixa renda atendidos por programas da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Tendo como campo empírico a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e como foco a bolsa permanência, que compõe o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM), tivemos por objetivo analisar quais seriam os efeitos de sentido envolvidos nos processos que produzem identidades e modos de subjetivação possíveis aos estudantes que são bolsistas permanência da UFPR – os impactos desse programa nos modos de representar o jovem estudante de baixa renda na universidade.

Para tal, optamos por fazê-lo (também) mediante o diálogo com os estudantes inseridos nesse programa da UFPR, de modo a não (apenas) falar *sobre* eles, mas *com* eles, e, nesse processo, (re)produzir e/ou (cons/des)truir sentidos que envolvem suas relações cotidianas.

Ao buscarmos compreender o funcionamento do programa no qual está inserida a bolsa permanência, assim como os discursos que estão envolvidos no processo de reestruturação e transformação das universidades, com sua democratização, cotejamos os textos legais com as falas dos estudantes e suas experiências cotidianas, a partir do que pudemos apreender a análise apresentada anteriormente. A partir desse processo e da análise que realizamos, pudemos tecer as seguintes conclusões, agrupadas quanto a dois aspectos da política: à democratização das instituições federais de ensino superior; e à (re)produção de processos que produzem modos de subjetivação e de produção de identidades. Na sequência, tecemos conclusões sobre nossa pesquisa.

5.1. BOLSA PERMANÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR FEDERAL BRASILEIRO

1. A bolsa permanência possibilita a manutenção do estudante de baixa

renda na universidade.

Com base nos relatos dos estudantes participantes dos métodos de campo deste estudo, pudemos perceber que para alguns a universidade era um sonho distante, praticamente inalcançável. Em seus relatos também tivemos contato com histórias de vida que estiveram constantemente atreladas ao trabalho desde cedo ou a estratégias individuais e/ou familiares na busca por melhores condições de vida.

Ao ingressarem na universidade, fazendo parte de um coletivo marcado por uma diferença (ingressantes mediante políticas de reserva de vagas), passam a estar atrelados também à política de assistência estudantil. A inserção no PROBEM possibilita que os estudantes possam ter condições de se manterem na universidade e de se dedicarem ao estudo, sem terem que optar entre ele ou o trabalho. Sem esse auxílio financeiro, a opção pelo estudo teria sido facilmente trocada pelo trabalho, por motivos que envolvem até mesmo a manutenção de bens mínimos para a subsistência.

2. A bolsa produz resultados para a universidade e para o Estado.

No processo regulatório do programa que incide também sobre a regulação da vida dos estudantes de baixa renda inseridos no PROBEM, são também produzidos resultados. Esses resultados podem ser aferidos de diversas formas, seja pelos índices de não reprovação ou evasão, seja pela formação e saída desses estudantes (ao se graduarem, concluírem o curso), resultados esses que passam a dizer de diversas formas de eficiência: da educação fornecida pela instituição; da forma como a instituição implantou a PNAES; e do Estado brasileiro, como um Estado que investe na educação, que se preocupa com a transformação e melhoria das condições de vida das pessoas.

5.2. BOLSA PERMANÊNCIA ENQUANTO POLÍTICA (RE)PRODUTORA DE PROCESSOS QUE PRODUZEM MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E DISCURSOS DE IDENTIDADES

1. A bolsa permanência (re)produz (impactos nos) modos de ser possíveis do/ao estudante de baixa renda na universidade.

O desenho do PROBEM, assim como outras políticas, *ao se e ao sustentarem* discursos que constroem representações do jovem na sociedade contemporânea, produzem limites nos modos de ser dos estudantes. As condições postas pelo PROBEM para que o estudante que necessita da bolsa possa continuar a recebê-la e, dessa forma, possa manter-se na universidade, produzem impactos na vida desses estudantes.

As condições que devem ser cumpridas, que são de ordem acadêmica (formação em um tempo estipulado, impossibilidade de trancamentos ou reprovações seguidos em uma mesma disciplina) ou não-acadêmica (como a atividade formativa que, como vimos, embora formativa, muitas vezes está desvinculada de suas áreas de formação), constituem-se como estratégias de regulação dos cotidianos desses estudantes. Seus tempos para a conclusão do curso estão mais rigidamente postos, seus períodos de dedicação a uma ou outra atividade estão ditados.

A necessidade de desempenho de atividades com carga horária semanal estipulada põe um limite entre possíveis lugares a serem assumidos pelo estudante. Aquele que não cumpre com essa atividade não pode receber a bolsa, não tem mérito para tal. Para receber a bolsa é preciso mostrar-se contributivo. Em síntese, os discursos que sustentam representações do jovem, assim como do cidadão, que tem sustentado as PP voltadas a esse público, constituem-se mecanismos que formatam diversos âmbitos de suas vidas.

2. O mérito e a contribuição possibilitam aos bolsistas permanência não *serem lidos* ou *se lerem* como jovens improdutivos e beneficiados.

A possibilidade de prosseguir na universidade garantida mediante a bolsa permanência do PROBEM, na UFPR, impacta nas relações cotidianas dos estudantes inseridos no programa. A definição do público alvo do PROBEM traz em si os primeiros traços que passam a configurar a identidade desses estudantes – frágeis economicamente. Fragilidade que diz também de seus vínculos com a universidade, vínculos os quais passam a ser defendidos e sustentados pela política. No mesmo desenho de constituição do programa, porém, os bolsistas permanência recusam o lugar de frágeis que lhes é legado, passando a constituírem suas imagens como durões, pessoas que têm mérito e que não são ociosas.

É mediante a comprovação de seus méritos, que se traduz na adesão à

contrapartida em forma de atividade formativa (seja pelo preconceito iminente em serem significados como ociosos ou pela adesão aos discursos que dizem do jovem contemporâneo), que as marcas da ausência e da fragilidade dão lugar a traços que os significam como cidadãos, pessoas com direitos, e não como beneficiados.

Os discursos que compõem o desenho do programa no qual estão inseridos, respondem também às imagens hegemônicas de juventude, assim como de cidadania participativa da sociedade contemporânea, compondo também os cenários possíveis e almejados (porque seus enunciados também respondem a essas imagens) de enunciação ao bolsista permanência.

Ser um cidadão contributivo, assim como jovem que é engajado e que se empenha em suas tarefas também passa a constituir os modos possíveis de enunciação/subjetivação dos bolsistas permanência. Receber a bolsa apenas para estudar não é uma opção, seja pela contrapartida exigida pelo programa, seja pela própria compreensão dos estudantes e seus posicionamentos frente a essa questão.

3. Os bolsistas permanência da UFPR buscam uma identidade semelhante a dos demais bolsistas da instituição.

As atividades que desempenham os bolsistas permanência compõem também o cenário no qual enunciam, assim como as possibilidades para o fazerem. O desempenho de atividades burocráticas e de secretariado é recusado pelos bolsistas, não como renúncia à contrapartida, mas pela vinculação de suas imagens à de funcionários, ou de bolsistas-funcionários.

Essa mesma identidade que se constitui na fusão do lugar de estudante com o de funcionário da universidade, mediante o desempenho de funções desvinculadas de suas áreas de formação, remete também à diferença que se constitui entre o bolsista permanência e outros bolsistas, de outros programas, na universidade. Da mesma forma como a delimitação do público alvo do programa os caracteriza como estudantes de baixa renda, essa mesma delimitação apresenta-se como uma primeira marca que os diferencia dos demais bolsistas. São bolsistas de um programa voltado ao atendimento de pessoas de baixa renda, enquanto os demais são voltados a atividades acadêmicas, científicas e profissionais.

Em suas relações alteritárias com os demais bolsistas na universidade, são significados como bolsistas-funcionários, e não bolsistas-profissionais, ou pesquisadores, com a marca de seus cursos. Assim, por suas próprias falas, são os

últimos em prestígio na hierarquia entre as diferentes bolsas, hierarquia que é denunciada e recusada nas ironias feitas pelos bolsistas permanência (ironia que diz também de seus méritos frente aos demais).

Em face aos discursos de democratização das instituições federais de ensino superior, que transformaram os cenários possíveis de enunciação, tanto dos estudantes quanto das demais pessoas que as constituem, ao mesmo tempo em que são fragmentados os modos hegemônicos de produção de identidades, pela própria diversidade que passa a compor essa instituição, são consolidados os desejos de consumir um mesmo modo de subjetivação, caracterizado pelo jovem intelectual/profissional, competitivo e que comprova seus méritos. Temos, assim, as condições de igualdade e de competitividade, tecidas em conjunto, que constituem a possibilidade de igualdade de oportunidades e de condições de competitividade para enfrentar/ingressar no mercado de trabalho a partir de outro status social que não o de trabalhador (indiferenciado), mas o de profissional ou de intelectual.

5.3. DO PESQUISAR

1. Pudemos construir conhecimento (também) *com* os estudantes bolsistas permanência, e não (apenas) *sobre* eles.

Pudemos realizar, neste trabalho, mediante a participação dos próprios bolsistas (embora em reduzido número), uma interlocução com eles e com as vozes sociais (a partir das quais enunciam). Desse mesmo modo, pudemos produzir, com estudantes participantes, novos possíveis diálogos, compondo, com nossos enunciados, novas tramas que passam, com maior ou menor destaque, a estarem presentes no simpósio universal (Bakhtin, 1997b).

A possibilidade de podermos construir conhecimento *com* os estudantes e não (apenas) *sobre* eles, foi possível mediante as situações de interlocução que ocorreram nas etapas de campo deste estudo. Os estudantes puderam dizer de si, puderam enunciar e se posicionar frente aos conflitos apresentados nas entrevistas individuais e grupos focais. Foi possível, portanto, a partir da fala dos bolsistas, refletir sobre os impactos que a política (PROBEM) produz nos modos como são representados, assim como representam a si mesmos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após nos debruçarmos sobre as questões as quais nos propusemos no início deste trabalho, precisamos também considerar alguns de seus limites. Embora tenhamos proporcionado interlocuções entre vozes sociais, não podemos tomar essas mesmas interlocuções como esgotadas. Esse não esgotamento se dá pelo caráter situado de nosso trabalho (o diálogo prosseguirá) e também pela ausência de outras interlocuções ou silêncios que produzimos ao não darmos ou ouvirmos vozes a/de outros sujeitos (empíricos ou de discursos) que também compõem cenários, como professores, funcionários da universidade, outros estudantes, bolsistas ou não – limites que também se põem por delimitações temporais e espaciais de nossa pesquisa.

Ao refletirmos sobre as questões que lançamos no início deste trabalho, sobre os lugares assumidos, esperados e investidos aos estudantes que são bolsistas permanência na UFPR, destacamos também o caráter situado desta pesquisa e deste texto. Constituindo-se como uma interlocução, que não (pode) busca(r) interpretações absolutas a partir de fragmentos, mas sim sentidos possíveis, presentes no cotidiano dos interlocutores e que constituem seus horizontes e limites de enunciação, nosso empreendimento se dá no limite entre a objetividade e a subjetividade.

Com vistas a fomentar a discussão, propomos lançar olhar também aos processos que produzem modos de subjetivação e de representar esses jovens que passaram a compor a universidade. Atentar a esses impactos que são também produtos dos modos de organização dos programas de assistência (dentre os quais está o PROBEM-UFPR), não significa (apenas) fomentar uma reestruturação/reorganização desses programas, mas lançar olhar e ressignificar os efeitos de sentido que produzem para as vidas dos estudantes que deles fazem parte. Ao mesmo tempo em que lançamos, assim, olhar sobre os efeitos que esse programa produz para as vidas dos estudantes bolsistas permanência, faz-se necessário ressaltar que também o PROBEM (assim como as demais PP) é reflexo de efeitos de sentido que dizem do jovem, do cidadão e dos ideais sociais que se quer construir. Não são, portanto, as políticas que fundam, por si só, esses sentidos que passam a constituir (modos de) vida(s), mas são, elas também, efeitos desses

valores.

Nossa contribuição neste trabalho não reside, portanto, em propostas de como devem ou não ser um ou outro programa de assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras, produzindo uma verdade estática. Ao contrário nossa contribuição reside na busca da interlocução, de contra-palavras e possibilidades de diálogos, de (des)estabilização e (trans)formação de sentidos socialmente construídos. Sustentados no entendimento de que a compreensão não é lugar de transparência, mas sim de posicionamento, e que a transcrição e interlocução/análise constitui-se como (re)construção e (trans)formação de sentidos, buscamos uma verdade provisória e em movimento, conduzida por aquilo que pudemos ler como repetível, transmissível de um contexto a outro, não almejando a substituição do acontecimento (evento) por essa verdade. O caráter situado desta produção, e daquele que a produz, põem-se também como limites e horizontes possíveis. Assim, a análise que foi empreendida caracteriza-se por uma tentativa de fomentar discussão sobre os sentidos constituídos na sociedade contemporânea que dizem dos lugares possíveis de serem ocupados pelos jovens bolsistas de programas de transferência de renda e/ou de assistência estudantil nas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS²⁸

- Amorim, M. (2007). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer (Orgs.), *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin* (pp. 11-25). São Paulo: Cortez.
- Amorim, M. (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa* (116), 7-19.
- Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (1997b). *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M., & Volochinov, V. (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hicitec.
- Bakhtin, M. M., & Volochinov, V. (2004). *O Freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva.
- Barreto, R. G., & Leher, R. (2008). Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial: a educação superior “emerge” terceira. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 423-436.
- Barrouin, A. W, & Jobim e Souza, S. (2010). Políticas públicas e educação superior: o jornal com ator social. In S. Jobim e Souza, & M. Moraes (Orgs.), *Tecnologias e modos de ser no contemporâneo* (pp. 75-98). Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio : 7Letras.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em 20 de agosto de 2008, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em 23 de setembro de 2008, de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil. (2007). Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Recuperado em 20 de abril de 2010, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

²⁸ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Brasil. (2010). Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Recuperado em 20 de julho de 2010, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Unesco. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação*. Recuperado em 20 de agosto de 2011, de: <http://pt.scribd.com/doc/9715944/Declaracao-Mundial-Sobre-Educacao-Superior-No-Seculo-XXI>
- Cassab, M. A. T., & Reis, J. R. (2005). Juventude e cidade: um debate sobre a regulação do território. *Praia Vermelha*, 19 (2), 143-154.
- Castro, G. (1996). Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática In C. A. Faraco, C. Tezza, & G. de Castro (Orgs.), *Diálogos com Bakhtin* (pp. 93-112). Curitiba: Editora da UFPR.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP.
- Castro, L. R., Mattos, A. R., Juncken, E. T., Villela, H. A. M., & Monteiro, R. A. de P. (2006). A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 437-447.
- Castro, L. R. de. (2009) Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (4), 479-487.
- Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. (2006). PROUNI: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? *Educar*, 28, 125-140.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Costa, M. (1995). Educação em tempos de conservadorismo. In: P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 43-76). São Paulo: Vozes.
- Conselho de Administração e Planejamento da Universidade Federal do Paraná. (2009). *Ata COPLAD-UFPR de 19/07/09*, aprovada em 26/08/09, que aprova o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM). Recuperado em 20 de julho de 2010, de: http://www.ufpr.br/soc/coplاد_atas.php?conselho=COPLAD&item_id=29&item=Atas%20do%20COPLAD

- Conselho de Administração e Planejamento da Universidade Federal do Paraná. (2009). Resolução 31/09, Regulamenta o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná. Recuperado em 20 de julho de 2010, de: http://www.ufpr.br/soc/coplاد_atas.php?conselho=COPLAD&item_id=29&item=Atas%20do%20COPLAD
- Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná. Resolução nº 02/08-COUN - Altera o art. 30 do Regimento Geral da UFPR (cria a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE). (publicado em 27/03/2008). Recuperado em 20 de julho de 2010, de: http://www.ufpr.br/soc/coun_resolucoes.php?conselho=COUN&item_id=6&item=Resolu%20E7%20F5es%20vigentes
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: UNESP.
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (124), 11-32.
- Deacon, R., & Parker, B. (1994). Educação como sujeição e como recusa. In T. T. da Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp 97-110). Petrópolis: Vozes.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. 24.
- Elster, J. (1994). *Peças e engrenagens das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- Faraco, C. A. (1996). O dialogismo como Chave de uma antropologia filosófica. In C. A. Faraco, C. Tezza, & G. de Castro (Orgs.), *Diálogos com Bakhtin* (pp. 113-126). Curitiba: Editora da UFPR.
- Faria, C. A. P. de. (2003). Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(51): 21-30.
- Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17 (62), 9-24.
- Feres Junior, J. (2006). Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: J. Zoninsein, & J. Feres Junior (Orgs.), *Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas* (pp.46-62). Brasília: Editora da UnB, 46-62.

- Ferrarini, N. L. (2005). *O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Ferreira, I. B. (1997). Saídas para a crise: o debate teórico em torno do programa de renda mínima francês. In A. O. Sposati (Org.), *Renda Mínima e Crise Mundial: saída ou agravamento?* São Paulo: Cortez.
- Ferreira Junio, A., & Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, 28(76), 333-355.
- Figueiredo, L. C. (2000). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussão sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 14 (28), 139-152.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 116, 20-39.
- Freitas, M. T. A. (2009). A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de construção de sujeitos. *Teias*, Rio de Janeiro, 10, 1-12.
- Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, 21, 211-259.
- Frezza, M., Maraschin, C., & Santos, N. S. (2009). Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 313-323.
- Frigotto, G. (1995). Os delírios da razão: a crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 77-108). São Paulo: Vozes.
- Gagnebin, J. M. (2005). *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago.
- Gentili, P. (1995). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (p. 228-252). São Paulo: Vozes.
- Geraldi, J. W. (2007). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In M. T. A. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer (Orgs.), *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin* (pp. 39-56). São Paulo: Cortez.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora

34.

- Hillesheim, B., & Cruz, L. R. (2008). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia e Sociedade*, 20 (2), 192-199.
- Jobim e Souza, S (1996). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In S. Kramer, & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 39-55). Campinas: Papirus.
- Jobim e Souza, S. (2000). Infância, violência e consumo. In S. Jobim e Souza (Org.), *Subjetividade em questão: infância como crítica da cultura* (pp. 91-98). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Jobim e Souza, S., & Castro, L. R. (1998). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica, Pós-Graduação e Pesquisa*, 9, 83-116.
- Jobim e Souza, S, Camerini, M. F., & Moraes, M. C. (2000). Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: abordagem dialógica e crítica do cotidiano. In S. Jobim e Souza (Org.), *Subjetividade em questão: infância como crítica da cultura* (pp. 139-153). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Jobim e Souza, S., Mirianda, L. L., & Camerini, M. F. (2002). A imagem técnica e a leitura do mundo: desafios contemporâneos. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Orgs.), *Leitura e escrita na formação de professores* (pp. 81-93). Juiz de Fora: UFJF.
- Laplane, A. L. F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In M. C. Góes, & A. L. Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 5-20). Campinas: Autores Associados.
- Laplane, A. L. F. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, 27 (96), 689-715.
- Lyra, J., Medrado, B.; Nascimento, P., Galindo, D., Moraes, M., & Pedrosa, C. (2002). "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir o sabor do sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. *Cadernos Cedes*, Campinas, 22(57), 9-21.
- Maia, A. A. R. M., & Mancebo, D. (2010) Juventude, trabalho e projetos de vida: Ninguém pode ficar parado. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2010, 30(2), 376-389.
- Marshall, J. (1994). Governamentabilidade e Educação Liberal. In T. T. Silva (Org.), *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 21-34). Petrópolis: Vozes.
- Mancebo, D. (1999). Individuo e psicologia: gênese e desenvolvimento atuais. In: A. M. Jacó-Vilela, & D. Mancebo (Orgs.), *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Mancebo, D. (2006). Autonomia universitária: breve história e redefinições atuais. *Advir* (ASDUERJ), Rio de Janeiro, 20(1), 19-23.
- Mancebo, D.; Maués, O., & Chaves, V. L. J. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, 28, 37-53.
- Martins, R. O. (2001). Indivíduo e sociedade no discurso da política de ensino superior. *Sociologias*, Porto Alegre, 6, 94-120.
- Martins, J. B. (2002). Observação participante: uma abordagem metodológica para psicologia escolar. In J. B. Martins (Org.), *Psicologia e Educação: tecendo caminhos* (pp. 19-34). São Carlos: RiMa.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Michelotto, R. M. (2006). UFPR: Uma universidade para a classe média. In M. Morosini (Org.), *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. (pp. 73-84) Brasília: INEP, Ministério da Educação.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE. (2001) Brasília: Inep.
- Miranda, L. L. (2000) Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In S. Jobim e Souza (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 29-46.
- Monnerat, G. L., Senna, M. C. M., Scholtz, V.; Magalhães, R., & Burlandy, L. (2007) Do direito incondicional à condicionalidade do direito: as contrapartidas do Programa Bolsa Família. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 12 (6), 1453-1462.
- Monteiro, A., Coimbra, C., & Mendonça Filho, M. (2006). Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público? *Psicologia & Sociedade*, 18 (2), 7-12.
- Moraes, R. C. (2002). Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinições das relações Estado-sociedade. *Educação e Sociedade*, 23 (80), 13-24.
- Mortada, S. P. (2009). De jovem a estudante: apontamentos críticos. *Psicologia e Sociedade*, 27(3), 373-382.
- Pacheco, E., & Ristoff, D. (2004). *Educação superior: democratizando o acesso*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (Série Documental. Textos para discussão n. 12).
- Palangana, I. C. (2002). *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*. São Paulo: Sumus.

- Pan, M. A. G. S. (2003). *Infância, discurso e subjetividade: Uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares*. Tese de doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná.
- Pan, M. A. G. S., & Faraco, C. A. (2005). Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. *Interação em Psicologia*, 9(2), 371-380.
- Pan, M. A. G. S. (2008). *O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX.
- Pan, M. A. G. S., & Ferrarini, N. L. (2009). Poucas histórias que falam muito: um estudo de histórias de vida de jovens de origem popular na universidade. *Comunicação oral no IV Congresso Internacional de Psicologia*.
- Pereira, R. M. R., & Jobim e Souza, S. (1998) Infância, conhecimento e contemporaneidade. In S. Kramer, & M. I. Leite (Orgs.), *Infância e produção cultural*. Campinas, Papirus.
- Possenti, S. (1996). O dado dado e o dado dado (o dado em análise do discurso). In M. F. P. Castro (Org.), *O método e o dado no estudo da linguagem* (pp. 195-208). Campinas: Unicamp.
- Prado Filho, K., & Martins, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*; 19 (3), 14-19.
- Ristoff, D. (2006). A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In M. Morosini (Org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília (37-52). INEP, Ministério da Educação.
- Rua, M. G. (1998). As políticas públicas e a juventude nos anos 90. In *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 2v. Brasília: CNPD, 731-752.
- Sales, T. (1994). Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25, 26-37.
- Santomé, J. T. (2003). *Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza Santos, B. (2001). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2008). Ensino Superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.
- Silva Júnior, J. R., & Sguissardi, V. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil – Reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez.
- Sobral, A. (2005). Ético e estético: na vida, na arte, e na pesquisa em Ciências Humanas. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 11-36). São Paulo:

Contexto.

- Silvério, A. et al. (2006). *Caminhadas de universitários de origem popular*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Spink, M. J., & Medrado, B. (1999) Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 41-62). São Paulo: Cortez.
- Spink, P. (1999). Análise de documentos de domínio público. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 123-152). São Paulo: Cortez.
- Sposito, M. P.; Corrochano, M. C. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, 17 (2), 141-172.
- Sposito, M. P. (2008). Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In M. V. Freitas, & F. Papa. (Orgs.), *Políticas públicas, juventude em pauta* (pp. 57-74). São Paulo: Cortez Editora/Ação Educativa.
- Suárez, D. (1995). O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 253-270). São Paulo: Vozes.
- Telles, V. (1998). Direitos sociais: afinal, do que se trata? In: *Revista da USP*, 34-45.
- Torres, C. A. (1995). Estado, privatização e política educacional. In: P. Gentili, *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 109-136). Petrópolis: Vozes.
- Varela, J. (1994) O Estatuto do Saber Pedagógico. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 87-96). Petrópolis: Vozes.
- Yazbek, M. C. (2004). O programa fome zero no contexto das políticas sociais brasileiras. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, 18 (2), 104-112.
- Zaluar, A. (1997). Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 12.