



Recebido em:
30/06/2017
Aprovado em:
01/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

“VOCÊS FALANDO DE ENEM E A GENTE QUERENDO FAZER NENÉM”: UMA TENTATIVA DE COMPREENDER COMO JOVENS DO INTERIOR SERGIPANO SIGNIFICAM E SE APROPRIAM DA UNIVERSIDADE AO FINAL DO CURSO DE ENSINO MÉDIO.

LAVOISIER ALMEIDA DOS SANTOS

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Resumo

Este artigo tem o objetivo de pensar, a partir das reflexões teóricas de ADORNO (1985) e (2006), BOURDIEU (2008a e 2008b), ELIAS (2011), NOGUEIRA (2009), PUCCI (1995), VILELA (2005), a universidade brasileira em seu processo de expansão, intensificado no séc. XXI por meio de iniciativas governamentais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), tentando compreender como jovens da rede estadual do interior de Sergipe se apropriam e se percebem dentro de tal processo. Para tanto, foram realizadas leituras de documentos nacionais e internacionais sobre a expansão do ensino superior, bem como entrevistas com os alunos de uma turma da terceira série do ensino médio. Posteriormente, realizou-se, a partir do referencial teórico apresentado, a análise dos documentos lidos e das entrevistas realizadas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Processo Civilizatório. Educação Formal.

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de pensar, desde de las reflexiones teóricas de ADORNO (1985) e (2006), BOURDIEU (2008a e 2008b), ELIAS (2011), NOGUEIRA (2009), PUCCI (1995), VILELA (2005), la universidad brasileña en su proceso de expansión, intensificado en siglo XXI a través de iniciativas gubernamentales como el PROUNI y REUNI, tratando de comprender como jóvenes de la red estatal del interior de Sergipe se apropian y se perciben dentro de ese proceso. Para ello, se realizaron lecturas de documentos nacionales y internacionales sobre la expansión de la enseñanza superior, así como entrevistas con los alumnos de una clase de la tercera serie de la secundaria. Después, fue realizado, a partir del referencial teórico presentado, la análisis de los documentos leídos y de las entrevistas realizadas. Palabras-llave: Enseñanza Superior. Proceso Civilizatório. Educación Formal.

INTRODUÇÃO

Em um dado momento da aula, uma professora de uma escola pública da rede estadual de Sergipe no município de Ilha das Flores, falando sobre o ENEM, a importância e o significado dos alunos participarem desse exame tendo em vista o ingresso na universidade, foi surpreendida com a fala de uma aluna: “*vocês falando em ENEM e a gente querendo fazer neném*”.

O presente artigo tem como objetivo pensar o processo de expansão da universidade e como os alunos se apropriam de tal processo e o significam no quadro de seus arranjos existenciais. A construção do mesmo foi motivada pelo

significado das duas falas: a da professora que, na sala dos professores, relatou transtornada o que acontecera na aula, enfatizando que *“apenas queria contribuir com o futuro dos alunos e apresentar para eles o significado da universidade para se tornarem alguém na vida”* e a fala da aluna que aparentemente se apresenta desinteressada em relação à universidade e já tem como certa a questão da maternidade ainda em sua juventude, um dado comum no referido município.

Para tanto, o presente opúsculo se divide didaticamente em três momentos teóricos distintos que agrupados formam um mosaico interpretativo de como alunos da rede pública estadual do interior de Sergipe se apropriam da universidade e de como o discurso expansionista sobre o ensino superior chega à escola.

No primeiro momento, trata-se da expansão do ensino superior dentro de um movimento civilizatório mais amplo, tendo como pano de fundo Norbert Elias (2011), a declaração da UNESCO (1998) sobre as Universidades para o século XXI e o programa do governo federal brasileiro para Apoio Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI (2007).

Depois, segundo momento do texto, faz-se uma leitura desse processo expansionista, problematizando-o, na perspectiva da Indústria Cultural, como difusor de uma racionalidade instrumentalizada e uma educação ideológica, não emancipatória. Tal leitura é fundamentada em ADORNO (1985) e (2006), PUCCI (1995), VILELA (2005).

Por fim, terceiro momento, problematiza-se como a escola de educação básica reproduz acriticamente, através de seus diversos sujeitos, o discurso sobre o ensino superior como um arbitrário cultural sem pensar como os indivíduos se apropriam dessa realidade a partir das necessidades de seu grupo. Para tanto, BOURDIEU (2008a e 2008b); NOGUEIRA (2009).

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA CIVILIZATÓRIA

Em 24 de abril de 2007, por meio do decreto de nº- 6.096, o presidente Lula lança o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, cujo objetivo era otimizar as universidades federais com a criação de novos campi, engendrando a interiorização da universidade nos diversos estados da União, e os campi já existentes iriam ofertar mais vagas, aumentando o número de entradas anuais para que, assim, mais brasileiros no interior e na capital tivessem acesso ao ensino superior de qualidade e gratuito.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (REUNI, 2007, Art 1º)

Esse Plano de Apoio, em sua essência, é um caminho proposto pelo governo para a Universidade Brasileira ajudar o Brasil rumo à civilização, em direção à estruturação de uma instituição alicerçada nos interesses de seu povo, das comunidades que a circunda. É necessário, pois, ampliar as universidades públicas, aumentar sua capacidade de ensino pesquisa e extensão. Mister se faz que se melhore e aumente as estruturas das universidades federais já existentes e se criem outras Universidades e outros polos para que possa a Universidade Pública aumentar, de fato e de direito, a quantidade de acadêmicos que poderão frequentá-las como alunos matriculados. Para tanto cada universidade criará seus projetos de reestruturação, tendo direito a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa; II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. § 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do

plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos. § 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (REUNI, 2007, Art 3º).

O programa é bem claro sobre o incentivo orçamentário no que diz respeito ao espaço físico e toda infraestrutura da universidade a ser expandida e dos serviços necessários a esse acontecimento. Toda essa preocupação é para que possa ser assegurada a concretização do objetivo geral do programa “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (REUNI, 2007, Art 1º; §1º).

Nota-se que o projeto do governo para expansão do Ensino Superior tinha metas bem objetivas a serem alcançadas conforme exigências da comunidade internacional para que fossem melhorados índices educacionais do Brasil para que estes pudessem acompanhar os índices de desenvolvimento econômico. A universidade não é somente centro de pesquisa, ensino e prestação de serviços, mas é também e principalmente uma forma de sociabilidade, um ponto de encontro e vivência de pessoas que compartilham determinado modo de vida dedicado à construção do conhecimento, sua reflexão e aplicação na vida da sociedade, trazendo para existência desta contributos fundamentais. Também, é a universidade a primordial forma de um país mostrar-se ao mundo com suas evoluções e propostas de melhoria para a comunidade internacional. É por meio da universidade que um país revela ao mundo o nível de civilização ou barbárie no qual se encontra o seu povo, a sua nação:

A universidade é ainda uma das formas mais cruciais pela qual o país se expõe ao mundo, encontra a sua identidade na medida em que traduz suas experiências particulares na linguagem da civilização e da barbárie. Com isso, fica excluída de imediato aquela visão provinciana que a concebe tão-só como instituto de autoconhecimento e de formação de cidadãos totalmente autônomos, voltados, para seu interior, construído para refinar as peculiaridades duma experiência nacional. Se a universidade não pode distanciar-se do saber do seu povo, cumpre esse destino participando dum processo bárbaro de civilização. É a maneira de sermos Ocidente, deste ocidente em crise, global, fagocitando tudo, homogeneizando o mundo, mas abrindo lacunas por onde podem infiltrar-se experiências particulares. Estas, contudo, só perdurarão e ganharão sentido se forem traduzidas nessa aventura universal (GIANNOTTI, 1987, pp 19 e 20).

Um país é, então, civilizado quando assim ele consegue se expor para aqueles que rodeiam e participam de suas relações sócio-político-econômicas e o meio mais eficaz para ele fazê-lo é através da Universidade, pois é esta que garante sua identidade em meio ao *status quo* da civilização ocidental que construiu seu arcabouço cultural e intelectual nos moldes de pensar e produzir capitalistas, trazendo para todas as suas atividades a lógica capitalista do mercado e do consumo.

Não é concebível, na perspectiva da civilização mundial, um país que tenha uma das maiores economias está com sua população atolada na barbárie em um nível educacional aquém do processo de desenvolvimento que sua economia está a engendrar. Uma leitura atenta do documento da UNESCO “Declaração mundial sobre o ensino superior para o século XXI: visões e ações” aponta para esse dado:

[...] A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. Também foi o período de maior estratificação sócio-econômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos

próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas. Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade. (UNESCO, 1998, Preâmbulo)

Nesse sentido, o processo de democratização ocorrido no governo Lula vai além de uma necessidade interna do país, aquela de os brasileiros precisarem ter acesso à educação de nível superior, ou mesmo da urgência da Universidade Brasileira se renovar, criando um novo processo histórico de democratização e autonomia, esse processo é um caminho de o País responder em termos civilizatórios a uma questão de ordem mundial. Percebe-se, pois, que a expansão da universidade no Brasil faz parte de um processo civilizatório de ordem mundial.

A educação, seja enquanto instrução, formação de costumes, boas maneiras, erudição, polidez, desenvolvimento tecnológico, é parte integrante de qualquer processo civilizatório enquanto uma proposta de civilização para algum grupo social:

O conceito “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. [...] Mas se examinarmos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo. [...] Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão de mundo, e muito mais. (ELIAS, 2011, p.23)

O fato de expandir o ensino para se reconhecer ou legitimar o grau de “civilização” do Estado brasileiro no cenário nacional não é um fenômeno genuinamente do século XXI. Tal fato já ocorrera na primeira metade do século XIX com a Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827 que via na educação (instrução) um caminho necessário para afirmar o Brasil como um Estado moderno e civilizado:

[...] por meio da Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827. Este texto recobre um conjunto geral de aspectos que, combinados, procuram dar uma forma às escolas de primeiras letras [...]. se pretendeu atingir a população que habitava vilas e lugares populosos do extenso império. Perceptível, neste caso, o emprego do critério de densidade populacional como forma de se tornar eficaz a intenção de se “derramar a instrução sobre toda a população”. Aliás, este é um desejo que será frequentemente lembrado, para demonstrar a necessidade de novas intervenções na arena educacional, o que pode ser explicado pelo fato de se conferir à instrução o estatuto de condição mais que necessária para elevar o Império à condição de Estado moderno e civilizado (GONDRA, 2008, p. 53).

Para o Brasil-Império, era condição *sinequa non* o derramamento da instrução sobre toda a gente brasileira para que este país figurasse, na ordem mundial de seu tempo, entre os Estados modernos e civilizados; para o Brasil hodierno, é, pois, condição também *sinequa non* derramar o ensino superior sobre toda a sua gente para mostrar-se moderno, adequado e competitivo na lógica da nova ordem mundial do neoliberalismo e seu projeto societário. Pode-se entender, então, a interiorização da universidade, por exemplo, não apenas como uma mudança geográfica, enquanto espaço físico, facilitando a chegada do indivíduo ao espaço físico da universidade, mas também e principalmente como um processo civilizatório que se espalha pelos recantos e recônditos mais escondidos do Brasil.

UNIVERSIDADE E INDÚSTRIA CULTURAL

Não se pode esquecer, como problematiza Adorno, que historicamente a educação sempre esteve a serviço da burguesia que dela se utiliza para legitimar o *status quo* da sociedade estruturada em classes antagônicas. A ampliação e facilitação para o acesso no ensino superior não implica, sob hipótese alguma, igualdade de condições e oportunidades para emancipação do indivíduo como se postula no discurso oficial do governo em seu programa de expansão das universidades, o REUNI. Na verdade uma reforma educacional não tem condições por si só de oferecer essa igualdade, pois a ideia de igualdade vai de encontro à essência da contraditória sociedade do capital:

[...] é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. [...]. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônima, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual conforme suas determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônima que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 2006, 181).

Olhando-se para história do Brasil, nota-se que desde o Brasil-colônia, passando pelo império e república há a ideia de que a instrução, a educação formal é o caminho para o Brasil solidificar sua imagem de Estado Moderno. Sabe-se que existe uma racionalidade que rege e justifica esse Estado. A própria modernidade, na passagem do teocentrismo medieval para o antropocentrismo, fundou-se na certeza da razão. O *cogito cartesiano* é, pois, chave interpretativa para se pensar o homem moderno e a realidade que o circunda permeada pela razão. Desde os contratualistas, passando por Kant, até a formulação do Estado postulada por Hegel, percebe-se uma legitimação ideológica do Estado burguês. Este, orientado pela racionalidade, oferece formalmente liberdade para todos e igualdade entre todos (GRUPPI, 1986). No capitalismo monopolista, a razão deixa de ser emancipatória, transmutando-se em uma razão instrumental:

O mundo inteiro é forçado pela Razão Instrumental a passar pelo filtro da Indústria cultural, os meios de comunicação de massa, a educação, o trabalho, a vida particular. O processo fatal da racionalização penetra todos os aspectos da vida cotidiana, subordina todos os setores da vida social a um único fim [...] (PUCCI, 1995, p.27).

A racionalidade instrumentalizada da pós-modernidade, na perspectiva do processo civilizatório para o séc. XXI, colocado aos países em desenvolvimento pela Organização das Nações Unidas, tem como uma de suas representações o acesso ao ensino superior. As instituições que ofertam esse nível de educação são os templos que guardam e reverenciam essa “cultura” letrada que urgentemente deve ser compartilhada com as minorias étnicas, menos favorecidos, com os cidadãos do interior em uma arrojada produção industrial que rapidamente faz chegar seu produto aos grupos que apresentaram suas demandas nessa nova ordem cultural, oferecendo, assim, a igualdade de oportunidades, condições e acesso ao ensino superior para todos:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (UNESCO, 1998, Art. 3º)

O artigo terceiro da *Declaração mundial sobre o ensino superior* do qual essa citação foi haurida trata da dita igualdade de acesso. Na perspectiva da ONU, oferecer igualdade de acesso é tão somente facilitar para membros de alguns grupos específicos a entrada na universidade, seja ela pública ou privada, sem levar em conta as condições socioeconômicas nas quais esses grupos estão inseridos no atual momento de suas histórias e que significado o ensino superior possui para cada membro desses grupos. Há um processo civilizatório de proporção mundial em andamento do qual o acesso ao ensino superior (número de matrículas) é um dos indicativos para percepção de sua implementação. Pode-se perceber implicitamente embutido nesse processo civilizatório a ideia de educação em uma perspectiva meramente instrumental ou, para ser mais preciso, uma educação que, preocupada tão somente com índices numéricos, viabiliza uma semiformação:

[...] Adorno aponta como a semiformação está afinada com uma nova cultura do valor da Educação, ela própria é essa nova cultura, ela nega aos indivíduos o acesso aos bens culturais verdadeiros, entre eles a verdadeira educação (*Bildung*), ela se reduz ao repassar conhecimentos fragmentados e fungíveis. O trabalho pedagógico está somente orientado para conseguir a aprovação em exames e um diploma, este tem valor de moeda nas relações sociais mercantilizadas. Assim, a educação afasta-se de seu valor essencial que seria [...] o verdadeiro esclarecimento, este é substituído pela mercadoria distribuída pelos mecanismos e instrumentos da indústria cultural. (VILELA, 2005, p. 89)

A semiformação, para Adorno, é fruto de uma educação, promovida pelos meios de comunicação de massa, sem potencial crítico, esclarecedor e criativo. Tal educação é, na verdade, uma pseudoeducação, uma semicultura que se completa com a semiformação. Sendo assim, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2006, p. 121). A razão instrumentalizada, pensada nesta reflexão, como o processo de alastramento do ensino superior, surge como uma prática impositiva, um produto violento da indústria cultural que não respeita o sujeito contingente, histórico e ativo pensado pelos teóricos de Frankfurt (PUCCI, 1995). A partir do estranhamento apresentado no discurso da professora “*apenas queria contribuir com o futuro dos alunos e apresentar para eles o significado da universidade para se tornarem alguém na vida*” em relação à fala da aluna, pode-se problematizar como o sujeito contingente, nesse caso o discente da educação básica, não é levado em consideração no processo expansionista, em molde industrial, do ensino superior.

Para que o acesso ao ensino superior seja um legítimo processo educacional não basta declarar que é necessário facilitar o acesso de determinados grupos a esse nível de ensino; é preciso que sejam levadas em conta as reais condições sociais de existência desses grupos, como os mesmos se percebem historicamente e, ainda mais, como cada indivíduo se significa, a partir de uma autorreflexão crítica, na história desses grupos e se apropriam da possibilidade de estar na universidade, pois, não existe uma verdadeira educação sem se considerar o indivíduo em sua particularidade: “[...] Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico” (ADORNO, 1996, p. 154).

Esse “*apenas queria [...] apresentar o significado da universidade para suas vidas*” é, na verdade, a discussão fundamental na relação estabelecida entre o aluno do ensino médio e o ensino superior. O governo preocupado com suas metas e as escolas preocupadas com seus índices difundem o discurso de todos lutarem e se obstinarem para conseguir uma vaga na universidade, contudo, o que a universidade significa para esses alunos já saturados por um discurso massivo de acesso ao ensino superior

A escola, na qual aconteceu a cena discursiva problematizada neste artigo, tem no seu corpo discente do ensino médio alunos que fazem parte de grupos que representam minorias culturais como a comunidade quilombola do “Brejão”, comunidades ribeirinha e de ciganos. Foi aplicado um questionário de perguntas abertas com os alunos da terceira série do ensino médio dessa escola para tentar se compreender melhor como os mesmos percebem a universidade, que importância atribuem a essa instituição e, na perspectiva deles, como a mesma pode contribuir para uma melhor qualidade de suas vidas.

Dos alunos entrevistados, 100% disse que a universidade era importante e tinha um papel significativo na vida das pessoas, sendo que 44,7% desses alunos afirmaram que a universidade tem um significado particular para eles e já

têm em mente que graduação pretendem cursar; 36,8% afirmou a importância da universidade para eles, mas não tinham ainda o desejo de ingressar na universidade; 18,4% apresentou a ideia de que a universidade é algo importante para os outros, mas que não diz nada de significativa para eles.

A análise quantitativa desses dados já revela que os alunos atribuem significados diversos à possibilidade de cursar ou não o ensino superior. A partir da fala de uma aluna não se pode concluir como os alunos de uma escola em geral se apropriam do ensino superior, estereotipando-os como desinteressados, sem perspectiva de futuro ou descompromissados. Na verdade, cada indivíduo se apropria e ressignifica de formas múltiplas o discurso de acesso ao ensino superior que invade as portas das escolas de educação básica. Nesse sentido, é interessante a fala de dois alunos quando questionados sobre o que a universidade significava para eles: “[...] a universidade significa muitas coisas para todo mundo. Para mim ainda não sei o futuro é quem vai dizer [...]” (aluno 1); “[...] significa uma oportunidade a mais para o futuro como um emprego bom e um salário melhor como também mais conhecimento [...] e ser alguém na vida” (aluno 2).

As duas falas são significativas para uma análise crítico-reflexiva, pois, por diversas vezes, no campo educacional, professores e alunos reproduzem acriticamente determinados discursos sem se levar em conta os sujeitos envolvidos nos diversos processos realizados na escola enquanto indivíduos que povoam significativamente seus arranjos existenciais. A frase que aparece tanto no discurso da professora quanto no do aluno, evidenciando o papel da universidade “para ser alguém na vida” é materialização de um processo educacional que não considera o aluno como um de seus sujeitos, anulando sua potencialidade crítica e reflexiva. Pois, na verdade, os alunos não precisam de uma universidade para ser alguém na vida. Já o são.

Nessa perspectiva, o aluno é cobrado por diversos seguimentos da escola para ter um posicionamento positivo em relação ao ensino superior, contudo, em nenhum momento é tratado como indivíduo autônomo de tal processo; seu protagonismo é sempre relegado, em termos aristotélicos, a uma potencialidade futura e nunca como um ato presente. Dizemos isso pela ideia presente na fala do “aluno 1” de que “a universidade significa muita coisa para todo mundo, mas para ele [...] somente no futuro”. Tal discurso revela como o aluno percebe que na comunidade escolar a universidade tem um significado “para todo mundo”: professores, direção, pais. Contudo, para ele que não foi considerado no processo como um sujeito e teve sua potencialidade sempre relegada ao futuro, também só o futuro poderá realizar tal significação.

O DISCURSO SOBRE O ENSINO SUPERIOR: A REPRODUÇÃO DE UM ARBITRÁRIO CULTURAL

Volta-se aqui com a ideia de Adorno (2006) de que uma educação que não valorize o indivíduo é ideológica. Não se está defendendo a ideia de um subjetivismo educacional em oposição à reificação objetiva da ordem social reproduzida no contexto educacional. Um projeto educacional verdadeiro, isto é, emancipatório deve se orientar entre o objetivismo e o subjetivismo na tentativa de se superar uma razão meramente instrumental. A teoria social de Bourdieu é significativamente elucidativa para se pensar um caminho entre o objetivismo e o subjetivismo pelo qual um processo educativo emancipatório deve se pautar:

[...] Bourdieu se mostra interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais) (NOGUEIRA, 2009, p. 26).

Nenhum processo de reforma educacional verdadeiro pode ser realizado de fora para dentro da escola, pois se, assim, o for, a escola apenas reproduzirá a ordem social estabelecida sem nunca se romper com o *status quo* estabelecido. O máximo que se conseguirá com tal processo é a mudança massificante de números, isto é, de índices sociais que, em nada, alteram a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. O conceito bourdieusiano de “*habitus*”, isto é, o princípio de reprodução das estruturas estruturantes imputadas nos sujeitos é também elucidativo para analisar como os alunos se representam e se engajam em tal processo:

O conceito de habitus permite, assim, a Bourdieu sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso – sem necessitar sustentar a existência de qualquer teleologismo ou finalismoconsciente de natureza individual ou coletiva [...] (NOGUEIRA, 2009, p. 26).

Não custa explicitar que quando aparece tanto no discurso da professora quanto no do aluno sobre a ligação entre o acesso ao ensino superior e a ideia de “tornar-se gente” não é uma ação consciente da professora negar ao aluno a importância de seu ser social por este ainda não está na faculdade; como também não é uma ação consciente do aluno reproduzir a significação que nele foi inculcada de negar-se a si mesmo, afirmando que é através da faculdade que se tornará um ser social importante, isto é, é através da universidade que conseguirá um significado social e poderá ser gente.

Há, sem dúvidas, uma violência simbólica na objetividade desses discursos que escapa aos sujeitos que os estabelecem enquanto prática social, perpetuando-se, na escola através de seus mais variados sujeitos, relações simbólicas de poder e dominação:

[...] Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social [...] (BOURDIEU, 2008a, p. 32).

A ação pedagógica tem o poder de exercer uma violência simbólica, pois, ao inculcar certas significações, reproduz uma seleção arbitrária que uma classe opera sobre a outra por meio de seu arbitrário cultural, ou seja, práticas, costumes, interesses da classe dominante impostos à dominada. Na escola, lugar onde se reproduz as estruturas sociais, a violência simbólica é exercida dentro de uma relação comunicacional configurada como condição social. A instituição escolar acaba legitimando a violência simbólica, porque tem sua prática permeada pelo capital cultural: a cultura, obedecendo a leis de mercado, como uma moeda da classe dominante imposta à classe dominada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo correndo o risco de se apresentar um pensamento reducionista, queremos encerrar este artigo refletindo sobre que tipo de universidade se pensa para os alunos de escola pública do interior. No município de Brejo Grande, estado de Sergipe, a oito quilômetros de Ilha das Flores, há um polo da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que oferta somente cursos de licenciatura à distância. Esse polo faz parte do conjunto de ações do processo de expansão da UFS. Acredito que esse dado é emblemático no bojo da presente discussão. Na dada realidade, quais cursos chegam ao interior Há um arbitrário cultural que determina e impõe quais cursos devem chegar às pequenas cidades do interior, isto é, que capital cultural deve ser colocado à disposição.

Elucida intensamente nossa problemática a reflexão feita por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne sobre *Os excluídos do interior* versando acerca dos alunos dos Liceus:

É claro que não se pode fazer com que crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (sem que seja possível evitar que seus detentores corram um risco, ao menos, aparente); mas é também claro que são os responsáveis diretos pelo fenômeno de desvalorização – que resulta da multiplicação dos diplomas e de seus detentores [...]. Os

estudantes provenientes das famílias desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade [...] um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável são votados a uma exclusão, sem dúvidas, mais estigmatizante e mais total do que era antes (BOURDIEU, 2008b, p. 221).

O diploma torna-se, de fato, uma moeda de troca com valor simbólico. Por isso não basta falar sobre o ensino superior ou criar programas que facilitem o acesso a ele; é necessário pensar as relações simbólicas estabelecidas em torno desse discurso de expansão e acesso. Os diplomas de cursos idênticos adquirem valoração diferenciada a depender da instituição que o chancelou, a modalidade por meio da qual o curso foi oferecido: se a distância ou presencial. Essa valoração é colocada em prática nas diversas seleções às quais os sujeitos diplomados se submetem. Seleções para o mercado de trabalho, para a vida acadêmica: especialização, mestrado, doutorado, e assim, por diante.

Contudo, por meio de seus programas e reformas, o governo afirma fazer sua parte de oferecer oportunidades, seja ofertando vagas em instituições de ensino superior privada, seja ampliando o número de vagas na pública e levando a mesma até o interior. Graça, assim, o discurso empreendedorista de que as oportunidades foram postas e cabe a cada um aproveitá-las. Por isso, Boudieur (2008b) afirma que a exclusão realizada pós-diploma é ainda mais estigmatizante. Há um consenso, na sociedade, de que o indivíduo teve as oportunidades e se fracassou é pelo fato de não tê-las aproveitado.

Foi, nessa perspectiva, que se pensou a expansão do ensino superior dentro de um processo civilizatório produzido em escala mundial pela indústria cultural:

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo de aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo que está enfastiado (ADORNO, 1985, p. 126)

Esse fastio universal leva ao silêncio, à acriticidade e à reprodução dentro do contexto escolar das estruturas antagônicas existentes na sociedade. Reproduz-se vários discursos que apenas massificam os alunos, violando a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Determinadas práticas pedagógicas desconsideram ideologicamente que os juízos escolares são juízos sócias que se negam como tal.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HOKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas. In.: ADORNO, Theodor W.; HOKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **ESCRITOS DE EDUCAÇÃO**. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis: Vozes, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e**

Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htmAcesso em: 10 de outubro de 2012.

_____.BRASIL/Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1> Acesso em 22 de agosto de outubro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade** Período de 2003 a 2006. Brasília: MEC, 2003.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Uma história dos costumes.Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GENRO, Tarso. Fazendo a reforma que precisa ser feita. Ministério da Educação: Assessoria de Comunicação Social. In: Folha de São Paulo, 2005. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0602200509.htm>. Acesso em 21 de outubro de 2012.

GIANNOTTI, JoséArthur. **A universidade em ritmo de barbárie.**São Paulo: Brasiliense, 1987.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com MAQUIAVEL –** As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1986.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In.: PUCCI, Bruno (Org.). **TEORIA CRÍTICA e EDUCAÇÃO:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In.: MAFRA, Leila de Alvarenga et al. (org.). **Sociologia para educadores, 2:** o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

Não há!