



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MAÍRA POLETO CARNEIRO

**JUVENTUDE E MOVIMENTO ESTUDANTIL: O TRABALHO
PRECÁRIO DOS ESTUDANTES-BOLSISTAS DA UFES**

VITÓRIA

2011

MAÍRA POLETO CARNEIRO

**JUVENTUDE E MOVIMENTO ESTUDANTIL: O TRABALHO
PRECÁRIO DOS ESTUDANTES-BOLSISTAS DA UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Roberto Behr

VITÓRIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C289j Carneiro, Maíra Poletto, 1986-
Juventude e movimento estudantil : o trabalho precário dos
estudantes-bolsistas da UFES / Maíra Poletto Carneiro. – 2011.
100 f. : il.

Orientador: Ricardo Roberto Behr.
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e
Econômicas.

1. Estudantes universitários 2. Estudantes universitários -
Atividades políticas. 3. Participação política. I. Behr, Ricardo
Roberto. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me ofereceram suporte por todo esse período;

Ao meu irmão, que à sua maneira, está ao meu lado incondicionalmente;

Ao meu querido Tiago, que me oferece amor e serenidade todos os dias;

À Graça, por ter me ajudado a encontrar o equilíbrio emocional necessário;

Ao orientador e amigo, Prof. Dr. Ricardo Behr, que me fez acreditar que seria possível;

Aos professores do Departamento de Economia, em especial, ao Prof. Vinícius Vieira Pereira e Prof. Maurício Sabadini, pelas tardes de discussão e por todo incentivo;

Aos colegas da UFES, em especial, Victor Hugo Alves de Souza e Rafael Barbosa Mariano, pela amizade e apoio, nos momentos mais solitários;

Aos dirigentes estudantis da UFES, que contribuíram imensamente para esse estudo;

A todos os estudantes-bolsistas que participaram dessa pesquisa.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio' filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

(Gramsci, 1995, p. 13).

RESUMO

A crise do capitalismo, bem como seus desdobramentos, tem provocado profundas mudanças no mundo do trabalho. O período neoliberal no Brasil, marcado pelo aumento do desemprego estrutural e das subcontratações, gerou impactos sobre as políticas sociais, sobretudo, na política educacional e na organização dos trabalhadores. Compreendeu-se a categoria analisada como um exemplo legítimo do processo de flexibilização do trabalho, imposta pela crise estrutural do capital. O objeto desta pesquisa é plural e compreendeu uma abordagem que perpassa de forma interdisciplinar, os campos da Educação, Trabalho e Movimento Estudantil. De forma ampla, a pesquisa se propôs a estudar os caminhos percorridos pela juventude, no que se refere a trabalho, estudo, participação e representação política, no âmbito da universidade pública. Mais especificamente, a pesquisa aprofundou no caso dos bolsistas da UFES, que com o apoio do movimento estudantil, protagonizaram as manifestações grevistas do ano de 2010. O objetivo deste estudo foi verificar e compreender como se dão as condições de trabalho dos estudantes-bolsistas na UFES. O método utilizado foi o estudo de caso e o instrumento de pesquisa escolhido foi o de entrevistas semi-estruturadas. Os sujeitos de pesquisa foram os estudantes-bolsistas da universidade. Foram entrevistados também dirigentes estudantis, um dirigente sindical e um servidor técnico administrativo. A análise dos depoimentos coletados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. Observou-se que os estudantes-bolsistas, devido à dificuldade financeira e à falta de experiência, se tornam vulneráveis aos processos de precarização do trabalho porque estão dispostos a se submeter a qualquer tipo de trabalho que lhes permita a preservação da sua condição de estudante. Estes jovens vivenciam situações que envolvem assédio moral e sexual, desgaste físico e emocional, sobrecarga de trabalho (transferências de responsabilidades, acúmulo de tarefas), falta de reconhecimento, baixa remuneração, falta de amparo, instabilidade, controle psicológico e exposição a agentes insalubres. Sentem-se prejudicados pela falta de amparo em caso acidente ou doença e pela ausência do direito a férias. Além disso, estes sujeitos não se reconhecem como produto de seu trabalho. Além desses aspectos, acerca da participação política dos estudantes, compreendeu-se que se vive hoje uma mudança no perfil da universidade e um refluxo da perspectiva crítica dos agentes que a compõem. O papel do movimento estudantil se concentra na tentativa de direcionar a universidade para a crítica aos fundamentos estruturais da sociedade e para a transformação social. Ao fim da pesquisa, é esperado que este trabalho se constitua um disparador para que surjam outras pesquisas com um enfoque crítico, fundamentadas na práxis, uma vez que se acredita que política se constrói cotidianamente, por meio da combinação dialética entre teoria e prática.

Palavras-chave: Trabalho Precário. Movimento Estudantil. Participação Política.

ABSTRACT

Capitalism crisis and its consequences have caused profound changes in the workplace. The neoliberal period in Brazil, marked by rising structural unemployment and sub recruitments generated impacts on social policies, especially in education policy and workers' organization. The category analyzed was understood as a legitimate example of the flexibilization process of work imposed by the structural crisis of capital. The object of this research is pluralistic and had an interdisciplinary approach running through the fields of education, labor and student movements. Broadly, the research set out to study the paths of youth, regarding work, study, political participation and representation within the public university. More specifically, the research has deepened in the case of UFES' scholars, who received support from the student movement and led the strike demonstrations in 2010. The objective of this study was to investigate and understand how the working conditions of UFES' scholars are. The method used was case study and the survey instrument chosen was semi-structured interviews. The research subjects were university scholar students. Student directors, a union leader and a technical administrative server were also interviewed. The analysis of the testimonies collected was made by content analysis. It was observed that scholar students, due to a difficult financial situation and lack of experience become vulnerable to the precarious work processes because they are willing to undergo any kind of work that allows the preservation of their student status. These young people experience situations that involve bullying and sexual harassment, physical and emotional stress, work overload (responsibilities reassignment, accumulation of tasks), lack of recognition, low pay, lack of support, instability, psychological control and exposure to unhealthy agents. They feel aggrieved by the lack of support in case of accident or illness and the absence of the right to have a vacation. Moreover, these subjects do not recognize themselves as the product of their work. Besides these aspects, concerning the political participation of students, it was understood that we currently experience a change in the university profile and a reflow of the critical perspective of the agents that compose it. The role of the student movement focuses on the attempt to direct the university to the criticism of the structural foundations of society and on social change. At the end of the survey, this paper is expected to constitute a trigger for further research to emerge with a critical approach, grounded in practice, since it is believed that politics is built in a day to day basis, through a dialectic combination of theory and practice.

Keywords: Precarious Work. Student Movements. Political Participation.

LISTAS DE SIGLAS

ADUFES - Associação dos Docentes da UFES

ANEL - Assembleia Nacional dos Estudantes - Livre

ASUFES - Associação dos Servidores da UFES

BC - Biblioteca Central

CAR - Centro de Artes

CCA - Centro de Ciências Agrárias

CCE - Centro de Ciências Exatas

CCHN - Centro de Ciências Humanas e Naturais

CCJE - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CE - Centro de Educação

CEFD - Centro de Educação Física e Desportos

CT - Centro Tecnológico

CEUNES - Centro Universitário Norte do Espírito Santo

DCE - Diretório Central dos Estudantes

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

NPD - Núcleo de Processamento de Dados

PAD - Programa de Aprimoramento Discente

PIB - Programa Integrado de Bolsas

PIBEX - Programa Integrado de Bolsas de Extensão

PIBIC - Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica

PID - Programa de Iniciação à Docência

PIIC - Programa Institucional de Iniciação Científica

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades

SAC - Secretaria de Assuntos Comunitários

SIS - Secretaria de Inclusão Social

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SINTUFES - Sindicato dos Trabalhadores na UFES

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

PUC - SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PSTU - Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. APRESENTAÇÃO.....	11
1.2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA	13
1.3.OBJETIVOS.....	14
1.3.2. Objetivo geral.....	14
1.3.2. Objetivos específicos.....	14
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1. AS INTERFACES ENTRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	15
2.2. A INCORPORAÇÃO DE ENFOQUES ECONÔMICOS NA EDUCAÇÃO E A CRISE DA UNIVERSIDADE NA POLÍTICA NEOLIBERAL.....	21
2.3. PROTAGONISMO JUVENIL E MOVIMENTOS SOCIAIS COMO PRÁTICAS PARA A EMERGÊNCIA DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA	26
2.4. MEMÓRIAS DE MANIFESTAÇÕES SOCIAIS CONTRA O REGIME AUTORITÁRIO E O ESVAZIAMENTO POLÍTICO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL.....	32
2.5. HISTÓRICO DA UNE E AS PERCEPÇÕES DA GERAÇÃO JOVEM BRASILEIRA.....	38
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1. SOBRE O MÉTODO, O OBJETO E O INSTRUMENTO.....	43
3.2. SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
3.3. PROTOCOLO DE PESQUISA.....	49
IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS... ..	51
4.1. A HISTÓRIA DA UFES E A REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL	51
4.2. O MOVIMENTO GREVISTA E A INSUFICIENTE POLÍTICA DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL.....	54
4.3. O TRATAMENTO DOS DADOS E A CATEGORIZAÇÃO.....	56
4.4. UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS OBTIDOS E INFERÊNCIAS.....	57

4.4.1. Dificuldades e expectativas acerca da inserção no mundo do trabalho.....	57
4.4.2. Fatores que determinam o interesse do estudante em se tornar bolsista....	60
4.4.3. Percepções dos estudantes-bolsistas acerca do cotidiano de seu trabalho e a visão que têm de si próprios.....	62
4.4.4. Sentimento dos estudantes-bolsistas perante uma experiência degradante no ambiente de trabalho.....	65
4.4.5. Aspectos que configuram o trabalho precário dos bolsistas.....	66
4.4.6. Resultados da greve.....	72
4.4.7. Perspectiva dos bolsistas sobre a participação política.....	75
4.4.8. Impressões dos bolsistas acerca dos programas de iniciação à docência e científica.....	79
4.4.9. Significado atribuído aos movimentos estudantis e à representação estudantil na visão dos bolsistas.....	83
4.4.10. Comprometimento dos dirigentes estudantis com o movimento estudantil e seu papel na formação de uma consciência crítica.....	86
V. CONCLUSÃO.....	92
VI. REFERÊNCIAS.....	96

I. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Desde o final dos anos 70, o capitalismo viu-se diante de uma crise estrutural, cujos sinais foram: esgotamento do padrão taylorista-fordista de produção, hipertrofia da esfera financeira, a crise do “Estado do bem-estar social” e o incremento acentuado das privatizações. As principais reações à crise foram: a reestruturação produtiva, a globalização e o neoliberalismo. A reestruturação produtiva, “dependente do processo de globalização”, (NARDI, 2006, p. 54) pode ser entendida como um processo que envolveu incremento tecnológico visando maior produtividade e produção flexível. O período neoliberal, em resposta à crise do capitalismo, foi marcado pelo aumento do desemprego estrutural, das relações de subcontratação e pelo crescimento da informalidade do trabalho.

O neoliberalismo, “nasce de uma crítica do Estado”, conduzindo a uma “ruptura da estrutura sindical, pois ela representa uma das formas coletivas e solidárias de reivindicação; a submissão das políticas sociais à lógica do mercado; e finalmente, a restauração da taxa “natural” do desemprego, a qual desencorajaria as reivindicações trabalhistas.” (NARDI, 2006, p. 55). Além dos impactos sobre as políticas sociais, sobretudo a política educacional, observou-se alterações no perfil da classe trabalhadora e na organização do trabalho. É que num cenário de desregulamentação, flexibilização do trabalho, e fragmentação da classe trabalhadora, é razoável pensar que as categorias mais frágeis e desprotegidas, tornam-se vulneráveis aos processos de precarização do trabalho, passando por mutações, assumindo novas configurações, muito embora preservem uma característica peculiar da “classe-que-vive-do-trabalho”, conforme proposto por Antunes (2005): são indivíduos que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Com a redução dos salários e aumento dos níveis de desemprego, houve um rebaixamento no padrão de vida das famílias, o que levou a juventude, de forma até prematura, a tornar-se responsável pela sobrevivência familiar, ou pelo menos, para a manutenção da própria condição de estudante. Com o aumento da demanda por qualificação, num cenário de redefinição do papel e diminuição da responsabilidade do Estado, há um substancial

aumento do excedente de mão-de-obra, estabelecendo uma concorrência desleal para a juventude, que representa uma força de trabalho com menor qualificação e experiência. Na atual sociedade do conhecimento, "o tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho passa a ser maior", assim, jovens de família classe média alta, que têm "condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho", obtêm "acesso às principais vagas disponíveis, com maior remuneração". Já os jovens sem amparo, "ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação" (POCHMANN, 2004, p. 232). Há, por sorte, uma parcela expressiva que consegue romper com esses determinantes e, inserida na universidade, concilia o estudo com o trabalho, na expectativa de aprimoramento.

A pesquisa propôs uma reflexão crítica acerca dos caminhos que perpassam a juventude, no que se refere a trabalho, estudo e participação política, no âmbito da universidade pública. De modo mais específico, a partir de uma contextualização histórica, a pesquisa apresentou a UFES, aspectos da política de assistência estudantil e aprofundou no caso dos bolsistas da UFES, que com o apoio do movimento estudantil protagonizaram as manifestações grevistas no ano de 2010. À luz da Teoria Crítica, buscou-se lançar um olhar sobre o campo, com base nas categorias analíticas que fundamentam esta abordagem, sendo necessário para tanto, compreender o contexto histórico dos fatos sociais e capturar suas contradições, ciente de que os fatos se transformam continuamente. (FARIA, 2004).

Procurou-se desenvolver a ideia de que movimentos estudantis (re) surgem como uma alternativa de se restabelecer o poder político dos estudantes e ampliar a consciência crítica e reflexiva dos sujeitos, frente a processos de fragmentação da classe estudantil, incorporação de políticas econômicas na educação e reflexos da reforma universitária de 1968, que gerou efeitos devastadores no ensino superior do país, ao viabilizar "uma universidade instrumental, fundada na eficiência e na produtividade" (TRAGTENBERG, 2004, p. 81), mais preocupada com a obtenção de lucro e atendimento às demandas do mercado. Para Gadotti (2001, p. 126) há assim, a subordinação da política educacional à política econômica. Gorz (1989, p. 56) corrobora com esta ideia ao afirmar que: "tratar o conhecimento como um capital e um meio de produção é finalmente rebaixar toda a atividade humana – todas as capacidades cognitivas – ao produtivismo capitalista".

1.2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

Explorar o tema proposto se torna pertinente devido às transformações ocorridas nas políticas sociais, sobretudo no mundo do trabalho e da educação. O estabelecimento de relações de subcontratações tem transformado o espaço e as próprias dimensões psicossociais do trabalho. A política educacional, por sua vez, reflete a reestruturação do capital, de modo que as “capacitações, qualificações, reciclagens passam a proferir flexibilidade, criatividade, polivalência”. (BARROSO; HOLANDA, 2008, p. 5). Em outras palavras, “a crise que a educação atravessa é reflexo da crise estrutural do capital, introduzindo elementos de massificação e despolitização para o trabalhador, que por sua vez, leva ao esvaziamento dos conteúdos e dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade”. (BARROSO; HOLANDA, 2008, p. 9-10). Assim, com a proposta de discutir as metamorfoses do mundo do trabalho, mais precisamente, o trabalho precário dos estudantes-bolsistas da UFES, a pesquisa se comprometeu em revelar de forma crítica, a realidade e as condições de trabalho desses sujeitos, que por diversas razões (seja devido à necessidade de complementação da renda familiar ou manutenção da condição de estudante), perpetuam uma lógica de acumulação baseada em uma maior exploração do trabalho, num ambiente de visível perda de poder político e reivindicatório das classes.

Compreender as implicações da crise estrutural do capital no mundo da educação e do trabalho, bem como as imbricações entre suas categorias, é suscitar uma discussão presente nas práticas cotidianas, no âmbito acadêmico, nas organizações e movimentos sociais em geral. É de suma importância perceber as mediações que envolvem esses processos, a fim de problematizar um debate acerca das categorias educação e trabalho. A relevância do estudo se justifica, assim, a partir da necessidade de reflexão acerca do embate entre as novas determinações do mundo do trabalho e as formas de organização dos movimentos sociais, que aparecem neste íterim, como uma matriz educativa extremamente forte, capaz de ampliar a capacidade reflexiva dos sujeitos e promover mudanças sociais. Além disso, discutir o trabalho, tendo como cenário a universidade, pode ser uma oportunidade de se resgatar as “conexões existentes historicamente entre o mundo do trabalho e a educação.” (BARROSO; HOLANDA, 2008, p. 8). É esperado que este estudo contribua para o “compreender-transformar” o trabalho e suas relações, constituindo-se como um disparador para a criação de espaços de troca e construção de uma teoria pautada na *práxis*.

O objeto desta pesquisa é plural e compreende uma abordagem teórica que perpassa de forma interdisciplinar, os campos da Educação, Trabalho e Movimentos Estudantis. Trata-se de um estudo de caso, “realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” (GIL, 2010, p. 27), o que justifica, portanto, a dificuldade de se encontrar estudos anteriores que contemplem de modo concomitante, os diversos olhares propostos para esta pesquisa. Foi preciso, portanto, um esforço teórico a fim de agregar elementos que permitissem analisar o objeto de estudo em sua totalidade, num contexto amplo, para que fosse possível compreender com mais propriedade e profundidade, a realidade de um determinado espectro da sociedade, superando a percepção imediata, genérica e superficial.

Desta forma o problema que emerge desta pesquisa é: *Como se dão as condições de trabalho dos estudantes-bolsistas na UFES?*

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo Geral

A resposta a esta problemática visa sustentar teórica e empiricamente a pesquisa, de modo que ao fim, seja possível atingir o objetivo a que se propõe: *Verificar e compreender como se dão as condições de trabalho dos estudantes-bolsistas na UFES.*

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar as dificuldades, expectativas e impressões acerca da inserção no mundo do trabalho dos estudantes-bolsistas;
- b) Desvendar a realidade dos estudantes-bolsistas, suas perspectivas, experiências, o sentimento perante as atividades e os aspectos que configuram o trabalho precário;
- c) Analisar os aspectos táticos e subjetivos que envolvem as práticas cotidianas de trabalho dos estudantes-bolsistas e a visão que têm de si próprios;
- d) Identificar a forma como se constrói a participação política estudantil, suas percepções, significado atribuído ao movimento estudantil e na visão dos dirigentes estudantis, o comprometimento e seu papel na formação de uma consciência crítica.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. AS INTERFACES ENTRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nas últimas décadas a sociedade contemporânea vem observando profundas mudanças no mundo do trabalho, tanto nas formas de materialidade, na estrutura produtiva, quanto na esfera da subjetividade, dos valores políticos e ideológicos que determinam a forma de ser e as práticas concretas da sociabilidade humana. O capitalismo viu-se diante de uma crise, que mais do que reflexo da conjuntura econômica, apresentava sintomas de uma crise estrutural, isto é, inerentes ao próprio sistema. Como resposta à crise, iniciou-se um amplo processo de reorganização do capital, marcado por um intenso processo de reestruturação da produção (ANTUNES, 2001), que atendeu a demandas do capital, tanto econômicas (aumento da taxa de lucros), como políticas (fragmentação da classe trabalhadora). Ocorreu assim, uma mutação no interior do padrão de acumulação, visando alternativas que conferissem maior dinamismo ao processo produtivo. Processos de privatização, terceirização, desemprego estrutural (como expressão da exclusão social) e informalidade, marcaram o período de transição, que se intensificou ainda mais na política neoliberal.

A mudança no papel do Estado produziu efeitos diretos sobre a inserção ocupacional da juventude brasileira. Com a redução dos níveis de salários e a diminuição da responsabilidade do Estado sobre a oferta de educação pública, houve um rebaixamento das condições de vida das famílias, o que obrigou, de forma prematura, jovens pertencentes à classe social baixa e média, buscar complementação da renda, quando não a sobrevivência familiar. Na falta de amparo social, jovens submetem-se a vínculos de trabalho precário, e o que deveria ser fonte de aprendizado, configura um quadro de exploração da força de trabalho. É preciso pensar que ainda que o vínculo de trabalho esteja legalizado, a partir de um contrato ou termo de compromisso, no caso de estágio, trata-se de uma “legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p. 18). Em outros termos, observa-se uma categoria significativa de trabalhadores informais, embora formalizados, que se caracterizam pela “facilidade de entrada” e de saída no mercado de trabalho. (PAMPLONA, 2001, p. 18).

A política neoliberal de flexibilizar as relações de trabalho encontrou um público extremamente vulnerável: a juventude inserida precocemente no mercado de trabalho. Deve-se refletir: diante da dificuldade encontrada na manutenção do emprego por parte da classe trabalhadora já consolidada no mercado, como fica a condição dos estudantes? O mercado exige experiência, mas para ter experiência, é preciso estar inserido no mercado.

Logo, como o trabalho dos jovens constitui, teoricamente, uma mão de obra que embora esteja em busca, ainda não agrega atributos tão preconizados pelo mercado, como experiência, torna-se então, suscetível à precarização do trabalho, acentuando uma concorrência desleal, em condições desfavoráveis no mercado. Curioso que embora esta categoria se mostre por um lado frágil e despreparada, por outro, é detentora de um “capital humano”¹ substancial, se considerada a disposição intelectual-afetiva da juventude brasileira. Ocorre que pelas mais variadas razões, os jovens se submetem a condições precárias de trabalho, no que se refere à baixa remuneração, intensificação do trabalho e falta de identificação com o trabalho. É a própria ânsia pelo reconhecimento e busca por uma carreira profissional que favorece a exploração, de modo que, com certa frequência, é possível encontrar estudantes desenvolvendo atividades degradantes. Coniventes ou não, os estudantes veem nestas “oportunidades”, a maneira mais fácil de inserção no mercado de trabalho, ainda que estas atividades não estejam de acordo com seu curso de formação.

Grande parte dos jovens encontra-se em ocupações informais, submetida a padrões de contratação alheios à legislação do trabalho e sem proteção de sindicatos. Com a ausência de mecanismos eficientes de fiscalização das relações de trabalho, a utilização de recursos como estágio, sobretudo os programas de aprimoramento discente nas universidades, tornam-se uma alternativa pouco eficaz e adequada de contratação, por se tratar de uma mão de obra barata, com o intuito de reduzir custos, suprir o quadro de efetivos da universidade e escapar dos entraves burocráticos. Por sua vez, “o trabalho paralelo ao estudo, surge, então, para o estudante como um mecanismo de ajustamento: permite-lhe prescindir dos recursos materiais da família sem que abandone, entretanto, o projeto educacional, profissional, social dela própria.” (CUNHA, 1989, p. 63). Entretanto, estas contratações se dão, muitas vezes, de forma ilegal e arbitrária, desviando-se da sua função social, fato que, até justificaria a isenção dos custos de uma relação formal de emprego.

¹ Conjunto de competências que leva os indivíduos a se comportarem como “capitalistas de si mesmos”.

No contexto da política neoliberal, sustentou-se a lógica da responsabilidade unilateral do trabalhador pela situação de desemprego, sendo a qualificação o fator determinante da sua inserção no mercado de trabalho. O problema do desemprego (não só) juvenil, por esta ótica, se justificaria por uma questão de defasagem entre a qualificação e o perfil exigido pelo mercado. Na luta pela empregabilidade, jovens apostam em alternativas temporárias de emprego, seja para contribuir com as despesas familiares, para garantir o próprio sustento ou mesmo para preservar sua condição de estudante, visto que a grande maioria dos jovens do país precisa conciliar trabalho e estudo. Vive-se numa cultura de valorização do trabalho, que impõe ao jovem que se cumpra um roteiro socialmente esperado: O indivíduo ingressa na universidade de forma precoce e por motivos financeiros ou exigência da família, é impelido para o mercado de trabalho. Ameaçado pela exclusão social, “o indivíduo passa a estabelecer padrões de conduta para ser aceito em seu meio” (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p. 48). Por outro lado, é preciso reconhecer que é o próprio jovem, muitas vezes, na busca por autoafirmação, independência e desafios profissionais, o maior interessado pela inserção no mercado. Além disso, práticas de trabalho, relação interpessoal e experiência de trabalho, agregam valor à formação dos alunos. Ocorre que hoje, devido à alta competitividade, o tempo exigido para a uma formação de qualidade é cada vez maior, o que impele “o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de adolescente, dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir o seu destino” (KEHL, 2004, p. 91).

Em contrapartida, jovens que decidem romper com esta dependência, por iniciativa própria ou por necessidade, muitas vezes, sentem-se atraídos por uma formação rápida, que parece favorecer os mais descompromissados com os estudos e o próprio sistema de produção, que deseja justamente este perfil de trabalhador: aquele que tacitamente perpetua a lógica da exploração. É que o capital “busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação”. (FRIGOTTO, 2003, p. 154). Já os jovens que permanecem maior tempo na universidade, mantidos pela família ou por meio de uma política de assistência, são os que, a princípio, apresentam maior potencial de engajar-se nas causas estudantis. Mas em geral, devido ao maior desempenho, ainda na universidade, são atraídos por grandes empresas ou pelo funcionalismo público. Esses sujeitos, que compõem a “elite trabalhadora”, certamente irão ocupar as melhores vagas, com os salários mais altos. Por outro lado, contribuem para o enfraquecimento do movimento estudantil.

Como se sabe, não são estes perfis que interessam à pesquisa. Inclusive, vale reforçar que o foco aqui se concentrou na parcela inserida nos programas de aprimoramento da universidade e comprometida com as causas estudantis. Portanto, estudantes dependentes da família ou empregados, são indiferentes ao estudo. Contudo, é pertinente abordar todos os caminhos que são propostos. Embora pareça desconexo levantar esta discussão, uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa trata do estudante-bolsista, sujeito com potencial revolucionário, faz-se necessário abordar acerca do sujeito que financia o sistema “educação como produto”, que tem sido uma alternativa cada vez mais atraente, devido à facilidade de entrada e permanência nas instituições de ensino. Este perfil de estudante reduz a força política dos movimentos estudantis e fragmenta o escopo reivindicatório dos estudantes, pois oferece uma solução fácil a quem busca no ensino superior apenas um título, ou uma possibilidade de ascender profissionalmente. O que este estudante busca, de fato, não é o “sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho” (JINKINGS, 2008, p. 9), enquanto categorias que constituem o ser. O trabalho representa para ele apenas uma maneira de preservar sua condição de estudante. (FORACCHI, 1977).

O liberalismo tem ressignificado a cidadania e criado um novo tipo: a cidadania voltada para o mercado ou adquirida via mercado. Trata-se de um processo de desvirtuamento no qual o cidadão transforma-se em cliente, consumidor de bens e serviços [...] Exemplos de tais serviços, tratados pela lógica mercadológica, são a educação [...] (GOHN, 2005, p. 29).

A noção de cidadania assume outro sentido frente à disseminação do individualismo e da competitividade. Intensifica-se a “subordinação da ciência ao capital” (LORENA, 1991, p. 131), na tentativa de adequar a “formação humana aos interesses organizacionais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p. 115). Assim, “numa organização, portanto, a pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, para a crítica” (CHAUÍ, 1988, p. 7). Cada indivíduo passa a se comportar como um capitalista, ocultando o “próprio mecanismo da exploração”, assim como “encontram-se ocultadas no mesmo lance todas as estruturas que presidem a distribuição desigual” e que determinam que o grau de “capital humano de um jovem oriundo do contexto popular da periferia tenha pouca chance de equivaler ao de um jovem saído de um meio privilegiado” (BIHR, 2007, p. 4). A desigualdade é explicada, portanto, como decorrente da diversidade de talentos individuais. (SPOSITO, 1989). Além disso, ocultam-se “a exploração da força de trabalho sob forma de salariado, a transformação da força de trabalho em mercadoria”.

Ainda nesse ínterim, se faz necessário expandir a reflexão: do ponto de vista individual e isolado, a relação salarial é legítima. O trabalhador oferece “serviços, pelos quais o salário seria de algum modo o preço justo”, assim, do ponto de vista da aparência, não há “nenhuma possibilidade de exploração entre o capital e o trabalho assalariado; simplesmente um pode tirar proveito de seu poder de mercado” (BIHR, 2007, p. 4). Contudo, sabe-se que o salário, determinado por meio de um contrato jurídico “bilateral”, na verdade, não provém do capitalista, mas do valor que o trabalho dos sujeitos agrega ao produto na sua produção. Logo, não há, neste caso, uma relação de troca. Ocorre que do ponto de vista da aparência, os socialmente desiguais são juridicamente iguais. A relação salarial apresenta-se ideologicamente legítima, por meio de um contrato de trabalho, que sugere uma troca de equivalentes, ou seja, o trabalhador vende sua força de trabalho e o capitalista compra esta mão-de-obra. Sob esta ótica, o trabalhador expropriado torna-se equivalente, em termos de direitos e deveres, ao capitalista. Neste caso, a extração da mais-valia, revelada na essência, fica encoberta. Já do ponto de vista da totalidade, na essência, a exploração, e a coação são evidentes, sobretudo quando se leva em consideração a disparidade que provém da estrutura hierárquica e da relação de dominação-subordinação.²

Quando se pensa que a universidade e as agências estatais de fomento à pesquisa irão adotar uma postura diferente da lógica do mercado, verifica-se em seus próprios programas de aprimoramento discente, que deveriam minimamente conservar os alunos em suas devidas áreas, muito distante da pesquisa e extensão. Ainda que na proposta do programa não contemple pesquisas, definitivamente, desempenhar tarefas administrativas e burocráticas, não se trata de aprimoramento, mas de um fator que compõe o quadro de precarização do trabalho discente, combinado com baixa remuneração e flexibilização das relações de trabalho, a fim de cobrir o quadro de servidores efetivos, que inclusive, não cumprem o devido horário de trabalho. Esse quadro determina duplamente a precarização do trabalho desses sujeitos: pela natureza do programa e em função de que se aplica. Deve-se pensar o que de fato motiva a oferta dessas bolsas, quem mais se beneficia, e a contribuição na vida acadêmica do discente. Por fim, é preciso ratificar que as críticas se dirigem à disfunção e à forma como se dão essas relações de trabalho, de modo que o trabalho do bolsista, se vinculado à pesquisa, jamais seria objeto de qualquer crítica social.

² Contribuições do Prof. Reinaldo Carcanholo, que afirma também, que na sociedade capitalista, ainda pior que ser explorado, é, paradoxalmente, não ser explorado. (Refere-se à marginalização e à exclusão social).

A outra face da precarização do trabalho se revela na perspectiva do “sofrimento no trabalho”, defendida por Dejours (1987), gerado pela exploração desigual das forças produtivas, que esvazia a subjetividade do trabalhador, e traz riscos à sua saúde mental, “pois ataca os alicerces da identidade” (DEJOURS, 2006, p. 19). Para o autor, a noção de sofrimento se concentra na luta contra essas forças, a partir de estratégias que visam desconstruir os sistemas de controle que impedem a simples manifestação de vontade ou uma limitação das aptidões psíquicas, havendo assim, um descontentamento que se revela no físico, com o aparecimento de doenças psicossomáticas, mas de fundo emocional. Os indivíduos, inseridos num contexto social, buscam uma significação para o trabalho que realizam, visando à auto-realização, aceitação social e a própria sobrevivência. Sob a “ameaça de exclusão” (DEJOURS, 2006, p. 19), os indivíduos muitas vezes, se submetem a um processo de despersonalização, gerado pela realização de atividades desprovidas de sentido. Os conflitos são decorrentes deste embate, culminando em sofrimento e alienação. (DEJOURS, 1992; 2006). Além de não se reconhecer como produto de seu trabalho, o indivíduo passa por um processo de “desenvolvimento reprimido”, como destaca Clot (2007, p. 274), em que lhe é negado o “poder de agir”, acarretando um sentimento de frustração e impotência, diante da incapacidade de mudar o contexto no qual se encontra.

Quando as atividades desempenhadas são incompatíveis com a capacidade mental do sujeito, há ainda o desencadeamento de uma “ansiedade relativa à degradação do funcionamento mental e do equilíbrio psicoafetivo”, que consiste em um “sentimento de esclerose mental, de paralisia da imaginação, de regressão intelectual” causada pelo “contato forçado com uma tarefa desinteressante”. (DEJOURS, 1987, p. 48 -78). Além disso, o sentimento é de profunda angústia e insegurança quanto ao futuro, somado ainda “a falta de esperança de reconhecimento”, devido à “desestabilização do referencial em que se apóia a identidade” (DEJOURS, 2006, p. 34). Entretanto, há certas “estratégias coletivas de defesa” que permitem aos trabalhadores permanecerem na “normalidade” diante do sofrimento psíquico. Estes mecanismos permitem reconstruir a percepção da realidade. “Não implica ausência de sofrimento, e sim o resultado alcançado na dura luta contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões do trabalho (DEJOURS, 2006, p. 36). Ainda neste sentido, Clot (2007, p. 266) corrobora: “só a ação do coletivo de trabalho pode lhe fornecer os meios de se defender” da pressão sofrida, “graças à intercompreensão”. Cabe agora, compreender o papel da Educação na construção desse sujeito transformador.

2.2. A INCORPORAÇÃO DE ENFOQUES ECONÔMICOS NA EDUCAÇÃO E A CRISE DA UNIVERSIDADE NA POLÍTICA NEOLIBERAL

A Universidade cumpre há tempos, um papel indiscutível na sociedade, enquanto instituição multidisciplinar de formação superior. Acontece que hoje, mais do que criar e produzir conhecimento, a universidade se preocupa mais em controlar e transmitir um conhecimento, cada vez mais técnico, específico e aplicado. Em síntese: A “função social da educação” está subordinada às “demandas do capital.” (FRIGOTTO, 2003, p. 26). Torna-se, nestes termos, tarefa das instituições de ensino superior, "tonar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda”, o que “aprofunda a subsunção do sistema educacional aos requisitos do capital”. (PAIVA, 2008, p. 59). A universidade adquire assim, a função de “selecionar para o emprego”, distanciando-se da “esfera do direito social”, e se configurando como “uma aquisição individual, um negócio ou serviço, que se obtém no mercado segundo os interesses e a capacidade de cada um”. (PINO, 2008, p. 81).

É crescente o número de instituições que facilitam de todos os modos o acesso à educação, por meio do ensino à distância, da flexibilidade de horários e grade curricular, além de valores irrisórios das mensalidades. O Estado, por sua vez, apresenta a universidade como “promotora de direitos iguais para todos, equalizadora de oportunidades” [...] ao mesmo tempo em que apresenta sua política educacional como aquela que objetiva a construção de uma sociedade aberta, democrática”. (SPÓSITO, 1989, p. 15). Entretanto, não se trata de socialização do conhecimento, mas da flexibilização da própria universidade. Para Gadotti, (2001, p. 131) “uma política democrática de reestruturação da universidade deveria nortear-se por outros princípios”, como: a autogestão coletiva; a educação como um bem social, portanto deve ser pública e gratuita, e não como “uma mercadoria, sujeita à lei da oferta e da procura”; Além disso, a “preparação para o exercício de uma profissão deveria ser apenas um dos aspectos dessa relação homem sociedade”, e não seu objetivo central.

O neoliberalismo favoreceu a mercantilização e o “enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, para a propaganda e o consumo” (SADER, 2008, p. 16), estabelecendo “novas formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (FRIGOTTO, 2003, p. 144).

Não se pretende julgar se a universidade deve ou não qualificar para o trabalho, muito embora seja necessário repensar sua função social, mas apenas sinalizar que “o avanço em direção a uma formação polivalente contribui indiretamente para que os trabalhadores resistam e subvertam as tendências à degradação dos processos de trabalho”. (ENGUIA, 1991, p. 250). Neste contexto, o termo polivalente se reitera, assume o sentido de formação integrada e humanística dos sujeitos, que passam a adquirir uma consciência ampliada, ao ponto de não permitir que práticas abusivas sejam a eles impostas. Mais do que isso, apresentam, uma visão crítica do mundo, que os tornam, muitas vezes “agentes da transformação”, na luta por mudanças sociais, e melhorias nos processos de trabalho. A educação que meramente prepara para mercado concentra sua preocupação na formação de “uma mão-de-obra dedicada a tarefas parceladas e rotineiras”, que por sua vez, “é mais barata, [...] e torna-se mais facilmente manipulável” (ENGUIA, 1991, p. 236).

Devido a um equívoco político e teórico baseado na crença de que apenas as lutas revolucionárias das superestruturas ou que apenas as transformações das relações materiais de produção são modificadoras [...] De fato, não há possibilidade de transformação sem uma revolução estrutural [...] O trabalho ainda pode ser o mediador da emancipação política do trabalhador se a dimensão da organização coletiva não apontar para um arrefecimento dos movimentos sociais [...] No plano do desenvolvimento individual, cabe afirmar que o que promove a mudança, é a possibilidade de o sujeito reconhecer-se a si próprio como protagonista de sua história, e, portanto, como sujeito capaz de, ao refletir sobre pensamentos, ações, apropriar-se da realidade e nela intervir de forma consciente. (FARIA, 2004, p. 218).

Muito se fala em revolução educacional, em emancipação humana a partir da educação, mas antes de qualquer discussão, é preciso resgatar a essência da educação, no que se refere à capacidade crítica e de mobilização social. Para Gadotti (1991, p. 130) é na educação que se manifesta a “contradição entre o capital e o trabalho”, portanto, no centro deste conflito tem-se a educação como um “instrumento de luta”. A essência da educação aparece, assim, estreitamente vinculada ao trabalho, pois “ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão estabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde esta a educação.” (SADER, 2008, p. 17). Afinal, “para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público – se não for para lutar contra a alienação?” (SADER, 2008, p. 17). É a partir da educação que se constroem sujeitos políticos, capazes de mudar o contexto social, a partir de medidas aparentemente pontuais e isoladas, mas que em conjunto, se constituem ações concretas.

As classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. (JINKINGS, 2008, p. 12)

Esse processo de ruptura começa a partir de práticas educacionais que vão muito além de mera transferência de conhecimentos, resultados e aspectos quantitativos. Requer movimentação, participação ativa e luta coletiva. “É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa significativamente diferente” (MÉSZAROS, 2008, p. 27). Ademais, para se constituir uma educação que promova transformações políticas, sociais, culturais e econômicas, docentes e discentes precisam trabalhar juntos em favor das mudanças necessárias que tanto preconizam, em vez de apenas concentrar esforços nos critérios quantitativos da avaliação docente. Só assim, será possível contemplar a ideologia se transformando em ações concretas e a teoria se aplicando na prática social. Nestes termos, acredita-se que a teoria só pode intervir na prática a partir do momento que deixa de ser um simples trabalho do intelecto humano, e passa a orientar a ação. A universidade, por sua vez, deve garantir a permanência do estudante na instituição, por meio de uma política de assistência estudantil e da oferta de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria. Mais do que acumular conhecimento, os sujeitos devem se tornar políticos, capazes de compreender para transformar o contexto social.

Entretanto, vivencia-se hoje um processo de ostracismo dos movimentos estudantis. Aliado a isso, na atual “sociedade do consumo”, verifica-se um processo inexorável de reificação: tudo se transforma em mercadoria, a tudo é atribuído um valor, um custo, inclusive no âmbito da educação, que passa por uma sensível mudança no que se refere à natureza da produção e reprodução do saber. É que suas tradicionais formas de transmissão têm sofrido mudanças substanciais, a partir do incremento de meios cada vez mais sofisticados e flexíveis de aquisição de conhecimentos. Nestas condições, o conhecimento tem se resumido a um único elemento: técnica, vertente que não abre espaço para uma perspectiva crítica, por não conferir aplicação prática, operacionalidade, neutralidade e objetividade à pesquisa. Já os indivíduos, na condição de meros “instrumentos do capital”, têm sua consciência parcial, o que impede sua emancipação coletiva. (FROMM, 1979). No cenário da divisão social do trabalho, tem-se um número crescente de especialidades, criando reservas de mercado e uma gama de indivíduos que desconhecem a noção de totalidade. O conhecimento especializado é, assim, uma forma de dominação (TRAGTENBERG, 1974).

Assim, a sociedade segue acrítica, impermeável à mudança e vazia politicamente. “O saber só se torna poder quando se reveste de um caráter instrumental de facticidade, de interferir no real”, a partir de experiências concretas que vão além do campo discursivo ou teórico. O saber se constitui, assim, entre o senso comum e o conhecimento científico. Eribon (1990, p. 200) corrobora com a oratória acima e afirma que “esse saber ganha corpo não só nos textos teóricos ou nos instrumentos de experiência, mas em toda uma série de práticas e instituições cotidianas”. Fora isso, trata-se de mera transmissão burocratizada de conhecimento. É preciso resgatar a ideia de que a educação se constrói cotidianamente, se fundamenta numa visão sistêmica, capaz de apontar critérios para se questionar o estado predeterminado das coisas. Crítica aqui é entendida “em seu sentido mais estreito: tratado, análise, investigação”³ (informação verbal). Do mesmo modo, ser crítico não depende da orientação político- ideológica, mas de saber contrapor-se, e não apenas a partir de conceitos, teorias e paradigmas, mas por meio de práticas e estratégias de mobilização social. É saber dialogar com as diversas correntes, não ceder a todos argumentos, defender uma posição e buscar articulação entre a teoria e prática. Trata-se simplesmente da crítica pela crítica, como aponta Faria (2004, p. 4): “do crítico, não se pode esperar que seja detentor de soluções”, mas é a partir de um ato de inteligência que se promove a ação, conforme pontua Freire (1979, p. 27): “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade”.

No atual estágio do capitalismo, observa-se o uso da ciência como ferramenta para atender às novas necessidades da produção, tornando necessária uma adequação das políticas educacionais e das instituições de ensino a essas demandas. Para atender a tais requisições a política de educação no país, especialmente o ensino superior, passa por mudanças em dois aspectos: a primeira em seu modelo de funcionamento: pedagógico e administrativo e que implicou revisão de currículos, oferta de cursos com carga horária flexível, voltados para o suprimento de demandas do mundo produtivo, com o claro objetivo de qualificar a mão-de-obra disponível. No modelo administrativo e de gestão, a mudança se fez por meio da introdução de critérios estritamente quantitativos de avaliação, incentivo ao desenvolvimento de parcerias com agências de pesquisas voltadas para o atendimento das necessidades do mercado e do chamado desenvolvimento econômico, comprometendo, desse modo, a produção científica destinada a ampliar o conhecimento e a resolução de

³ Contribuições do Prof. Júlio Bentivoglio, em seminário no IC III – UFES.

problemas que atendam necessidades da coletividade⁴ (informação verbal). Como se pode ver, mais uma vez parece haver uma confusão entre o que seriam objetivos organizacionais e educacionais. É que a universidade hoje, sobretudo a rede privada de ensino, “está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.” (CHAUI, 2007, p. 7). Nelas, “o poder é separado do conhecimento e a cultura é abstraída da política.” (GIROUX, 1983, p. 31-32), ignorando “os elementos necessários à compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder”. (SPÓSITO 1989, p. 10). De acordo com Foracchi (1972, p. 58) “a subordinação da universidade aos interesses dominantes na sociedade, [...] priva a instituição universitária da autonomia crítica”, ao focar na formação de sujeitos reacionários, individualistas, que não questionam as determinações do capitalismo. Eles passam a perpetuar uma lógica que aceita a realidade existente, sem questionamento crítico, de modo que propostas de estudo mais reflexivas e subjetivas são consideradas “como inutilidades, e como desperdício de potencial produtivo, encerrando ainda mais os estudantes nas lógicas já legitimadas na sociedade.” (BARROS, 2009, p. 61).

Neste sentido, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) defendem uma proposta de currículo integrado que contemple conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. O ensino politécnico, com base na concepção de Marx; Engels (1983, p. 60), é então apontado como a solução para que se promova uma formação política e crítica, que permita não apenas aceitar a realidade, mas transformá-la. Trata-se de uma “formação multilateral do homem”, que alterna trabalho e educação. Essa combinação envolveria: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. (MARX; ENGELS, 1983), permitindo assim, a articulação entre teoria e prática, pois compreende dois níveis: “se realiza na síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção e coloca em evidência o caráter social do trabalho, dentro de uma perspectiva de uma sociedade sem classes – de estimular a associação livre dos indivíduos”. (GADOTTI, 2001, p. 54).

O único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, [...] Seria o fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social. (MACHADO, 1989, p. 127).

⁴ Contribuições da Prof.^a Ana Targina Ferraz, em seminário no IC III – UFES, em 28/04/2011.

2.3. PROTAGONISMO JUVENIL E MOVIMENTOS SOCIAIS COMO PRÁTICAS PARA A EMERGÊNCIA DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

O homem, inserido numa coletividade, mediante experiências vividas, pensamentos compartilhados, é sujeito capaz de refletir atos, tomar decisões e protagonizar, em conjunto, uma luta coordenada e homogênea, que aponte para uma unidade de ação dos movimentos sociais. Neste sentido, Marcuse (1978 p. 22) declara que “só o homem tem o poder de auto-realização, o poder de ser um sujeito que se autodetermina em todos os processos do vir-a-ser, pois só ele tem entendimento do que sejam potencialidades, e conhecimento de conceitos”. A partir desta consciência, os sujeitos constroem projeções e ações para o futuro. A capacidade do homem de compreender para transformar, se dá na medida em que se auto-reconhece como sujeito detentor de uma racionalidade, e em grupo, unidos por interesses, ideologias, em comum, organizam-se num determinado movimento.

Para Gohn (1994, p. 15-17) “o desenvolvimento explorador do capitalismo”, bem como o “desrespeito à dignidade humana de categorias sociais” são elementos que compõem um “cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais”. Ainda de acordo com a autora, a educação exerce papel importante na formação de uma perspectiva pautada na cidadania, “porque ela não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. [...] Se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”, sendo transmitida nas relações sociais dos sujeitos, que desenvolvem uma consciência que “leva concomitantemente à organização do grupo.” E completa: “não se trata de um processo apenas de aprendizagem individual, que resulta num processo de politização [...] Trata-se do desenvolvimento da consciência individual. Entretanto, o resultado mais importante é dado no plano coletivo” (GOHN, 1994, p. 52).

Segundo uma pesquisa que objetivou identificar as características dos jovens que vêm promovendo transformação social no Brasil, o processo educativo, muito além de uma proposta pedagógica, revela-se como o “ pilar central da transformação social”, o que sugere uma reflexão: “Se a transformação social só é possível a partir da ação das pessoas, atribui-se à educação”, a responsabilidade por formar sujeitos “capazes de exercer sua cidadania, em favor de si próprios e do coletivo”. Desse modo, muitos jovens “enxergam no trabalho uma conexão com seu papel social”. (BOX, DATAFOLHA, 2011).

Além disso, “um projeto político é democrático quando não se reduz a um conjunto de interesses particulares de um grupo, organização ou movimento. Para ser democrático deverá incorporar uma visão de mundo que tenha como horizonte o outro e o universal.” (GOHN, p. 36-37). O “sujeito coletivo” torna-se capaz de superar os interesses pessoais para assumir uma luta coletiva. Segundo Barros (2009, p. 47), “lutas locais só fazem sentido, sob esta perspectiva, quando não deixam de refletir o que é universal.

A partir da construção de uma “subjetividade social”, os homens se tornam capazes de “ampliar sua capacidade de reflexão, compreensão e ação” (BARROS, 2009, p. 48), o que estimula, “cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial, e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia [...] A aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social”. (SILVA, 2002, p.36). Ainda de acordo com o autor, uma proposta de educação “pública de qualidade, democrática, comprometida com a formação do homem crítico, capaz de exercer sua cidadania numa sociedade mais livre, plural, tem sido assimilada e ressignificada sob a lógica do capital”. (SILVA, 2002, p. 147). Foracchi (1972, p. 46-57) compartilha desse pensamento ao afirmar que:

A formação técnica e profissional é colocada no lugar da formação humanizadora e crítica e a substitui ao invés de suplementá-la. Com isto, a universidade falha em criar um corpo estudantil que respeite valores intelectuais, que os encontre nela criados ou nela formulados, para não ter que procurá-los e formá-los em setores extra-universitários.

Gohn (2010, p. 16), ao abordar acerca dos movimentos sociais na atualidade, salienta que “há neles uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade”, associados “ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas coletivo”. Além disso, “possuem uma identidade, têm um opositor e articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade”. Ainda de acordo com Gohn (2010, p. 21-25), os “movimentos sociais sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas [...] podendo, portanto, virem a ser matriz geradora de saberes”. Ocorreram, entretanto, “alterações no sentido e no formato das mobilizações”, e na “forma de atuação”. Novos sujeitos são criados, o sujeito coletivo perde força perante estruturas políticas que buscam “controle do social”. Há, portanto, uma clara “inversão da ordem dos termos: identidade política para política de identidade, muda radicalmente o sentido e o significado da ação social coletiva dos movimentos sociais.” (GOHN, 2010, p. 21).

Em geral, a história do país é marcada por lutas populares, que carregam um conteúdo anti-sistêmico, um caráter anticapitalista, que questiona o discurso hegemônico do capital. As manifestações sociais não devem, portanto, se resumir a revoltas efêmeras, localizadas, isoladas, mas devem buscar articulações amplas e perenes. A própria conotação do termo “movimento social”, indica uma noção de continuidade, de um processo cíclico, dinâmico e dialético. O movimento estudantil surge nesse ínterim como uma organização política que permite fomentar a participação dos estudantes nas decisões, constituindo-os como “sujeitos sociais” que lutam por mudanças no contexto social e não apenas na circunscrição da universidade. Albuquerque (1977, p. 69) foi bem enfático ao afirmar que “o movimento estudantil sempre foi bastante ativo e sempre fez história no cenário latino-americano”. No entanto, na atualidade, as lutas estudantis se mostram fragmentadas, embora, nenhum outro movimento na história, tenha experimentado tamanha politização e autonomia na organização de suas bases e na formação de seus próprios dirigentes.

O movimento estudantil constitui, na América latina, uma força a neutralizar ou a mobilizar, qualquer que seja o projeto político das classes dirigentes. [...] No entanto, os temas abordados pelo movimento estudantil, assim como as formas de ação, são diferentes de um país para outro. [...] Podemos, portanto, concluir que todos os aspectos do movimento estudantil latino-americano são determinados, por um lado, pelo tipo de desenvolvimento comum a todas as sociedades e, por outro lado, pelo tipo de equilíbrio das forças econômicas e políticas, realizado no período histórico atravessado por cada sociedade em particular. (ALBUQUERQUE, 1977, p. 69-77).

Levando-se em conta as particularidades históricas de cada país, pode-se concluir que o tema da Reforma Universitária se faz muito presente na América Latina. Ao referir-se especificamente ao Brasil, Albuquerque (1977, p. 72) relata que ao fim da década de 50, a UNE, “concentrou sua ação em torno do tema de Reforma Universitária”, cujo objetivo era: “adequação da formação profissional e científica, através (sic) da flexibilidade dos programas, renovação do corpo docente, especialização maior do ensino e da pesquisa.” Como se verifica, a UNE “nasceu dentro de um projeto de reforma do ensino superior elaborado pelos próprios estudantes”, (CUNHA, 1989, p. 208) que além de “reivindicações de caráter pedagógico-administrativo”, propunha também “reivindicações políticas”, como por exemplo, a “livre associação dos estudantes dentro da universidade”. Ademais,

Na raiz dessa rebelião está a intensificação do processo de monopolização da economia, o qual determinou o deslocamento dos canais de ascensão possíveis para estas camadas, fazendo com que elas dependessem cada vez mais da obtenção dos graus escolares, progressivamente mais elevados,

exigidos pela expansão das burocracias do aparelho governamental e das empresas [...] No trabalho, novas frustrações aparecem, pois as atividades nada têm a ver com o estudo. Ao contrário, o tempo que ele exige atrapalha a prática escolar. Além do mais, o estudante começa a experimentar as conseqüências da exploração [...] Uma forma de rebelião é o abandono puro e simples do projeto de carreira. (CUNHA, 1989, p. 61-64).

Considerado um “ator político de maior mobilidade, de maior agilidade”, Cunha (1989, p. 9) salienta que “a participação política estudantil na vida brasileira não se dá de forma contínua ou crescente, mas sim obedece a fases de fluxo e refluxo”. É a partir de 1937, com a fundação da UNE, que os estudantes, organizados de forma efetiva, com objetivos políticos, passaram a participar ativamente das lutas e causas nacionais (perspectivas de gênero, econômicas, sociais, educacionais). Foi neste período (1937) que Getúlio conduziu o golpe do Estado Novo, estabelecendo a ditadura. “A UNE nascia, assim, sob o signo da luta pela democracia” (Mendes, Jr, 1981, p. 36), e a partir de então, vem lutando por meio de diversas manifestações, tais como, a luta contra o fascismo durante a Segunda Guerra Mundial, a campanha do petróleo, cujo lema era “O petróleo é nosso!”, os protestos contra a ditadura militar, o movimento das “Diretas Já” e o movimento político “Fora Collor”.

Dentre as propostas do “Plano de Sugestões para a Reforma Educacional” cogitado pelos estudantes, a “Solução para o Problema Educacional” e a “Solução para o Problema Econômico do Estudante” parecem coadunar com as reivindicações atuais, sobretudo no que se refere ao “aproveitamento de alunos como monitores-estagiários” (MENDES, JR, 1981, p. 40). Já era demanda dos estudantes, uma política de incentivo à pesquisa e a extensão. Neste ínterim, a partir da atuação da UNE, um projeto de Reforma Universitária circulava nos meios estudantis, de modo que “não foi mais possível ao Estado ignorar o potencial político dos estudantes universitários, devido à capacidade de mobilização por ela alcançada em todos os momentos críticos da situação do país” (CUNHA, 1989, p. 213).

Adiante, o autor afirma que “a universidade foi crítica de si própria e da sociedade como um todo”, conduzindo o ensino “para o desvendamento da alienação da sociedade brasileira”, bem como “para a denúncia da exploração capitalista”. (CUNHA, p. 259 -260). Entretanto, a partir do golpe de 64, o governo procurou conter essa perspectiva crítica da universidade, por meio da repressão ao movimento estudantil. Foi no intuito de reforçar a postura de repressão que o Estado articulou a “Reforma Universitária”, que foi de encontro ao desejo dos estudantes, visando atender, unicamente, às demandas do setor produtivo.

Ao Estado autoritário “interessaria uma universidade servil, subserviente não uma universidade crítica” (GADOTTI, 2001, p. 130). A eclosão de revoltas estudantis, especialmente em 1968, foi um fenômeno, que demonstrava a contestação social “com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17). Cunha (1989, p. 61) explica que “a rebelião dos jovens das camadas médias contra a ordem social vigente” foi decorrente da “impossibilidade de elas atingirem alvos de ascensão social propostas por esta mesma ordem”. No mesmo sentido, Santos (1991, p. 151) defende que o movimento estudantil dos anos 60, “foi o grande articulador da crise político-cultural do fordismo”, visto que as manifestações disseminaram “uma ideologia antiprodutiva e pós-materialista”, lutaram contra “as múltiplas opressões do cotidiano” e promoveram “a criação de novos sujeitos sociais”.

Contudo, nos últimos anos da década, o movimento sofre a derrocada, e somente no fim dos anos 70, consegue reestruturar-se, quando reorganiza a UNE. Já no final da década de 80, o movimento apresenta sintomas de enfraquecimento. Abramo (1997, p. 31) acredita que este “refluxo dos movimentos juvenis”, consolida a imagem da geração de 60, como “um modelo ideal de juventude”, revestido de idealismo, vigor e inovação. Com o enfraquecimento da juventude na política nos anos seguintes, gerou-se uma espécie de “nostalgia dos anos dourados”, como denomina Brandão (1994, p. 271). Esta nostalgia cria “uma falsa aura de ‘geração exemplar’ sobre a juventude dos anos 60, construindo um mito que não favorece o questionamento das causas do desencanto e desmobilização herdadas pelos jovens da atualidade, ou a produção de alternativas”. (PAULA, 2003, p.10).

A fragmentação do movimento estudantil não pode ser compreendida como decorrente de fatores intrínsecos ao movimento (organização e estrutura), ou devido a mudanças pontuais no perfil dos estudantes, ou mesmo à crise da universidade. O enfraquecimento político da classe justifica-se, também, a partir do contexto social contemporâneo, que apresenta tendências que preconizam o individualismo, o consumismo e que suscita “outra concepção de sujeito social, agora entendido como um agente em dialética com o mundo e cuja identidade está em constante construção”. (LIMA, 2010, p.12). Esses sujeitos têm sua identidade moldada pela sociedade capitalista, que propõe uma ordem de consumo efêmera e desenfreada, e a ruptura com os referenciais que orientavam as lutas sociais.

Verifica-se na contemporaneidade, um momento de “perda de identidades coletivas em função de um processo de fragmentação, exacerbação do individualismo” (SABADINI; GARCIA, 2010, p. 7). CHAUI (2007, p. 7) vai ao encontro desse pensamento e afirma que se vive, hoje, a “fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes”. Para Paula (2003, p. 12), “a cultura midiática”, por sua vez, se encarrega de disseminar os valores hegemônicos do capitalismo, como símbolos de poder, e modernidade, relacionando, assim, “consumo à qualidade de vida”. A universidade, ao preparar exclusivamente para o mercado de trabalho, perpetua essa inversão de valores, o que pode justificar “a mudança na concepção de mundo”, e a desmobilização do movimento estudantil (PAULA, 2003, p. 12). As instituições de ensino, por sua vez, deveriam resgatar o compromisso de redefinir o papel da classe estudantil, enquanto protagonistas sociais, por meio da reconstrução de valores morais e éticos. Os movimentos estudantis aparecem, nesse ínterim, como “organizações que podem funcionar como difusoras de ideias e ideais que transgridam as determinações impostas pela ideologia dominante na sociedade.” (BARROS; PAULA, 2008, p. 10).

Oportuno resgatar o conceito daquilo que Marx (1989, p. 159) denomina de “classe para si mesma”, que se constitui, quando, consciente de seus interesses, os sujeitos se organizam coletivamente, sendo exemplo, os movimentos estudantis. Ao desenvolver a consciência de classe, o indivíduo se torna capaz de compreender, para além da aparência e de si próprio, interesses da categoria, a realidade social na qual se encontra, até atingir o momento universalista, no qual é possível ultrapassar interesses corporativos e sindicalistas, em favor de uma luta ideológica. Consciência de classe é assim, a superação da percepção parcial da realidade, a desmistificação da ideologia hegemônica. A política educacional parece caminhar em sentido oposto: reproduz-se a alienação, processo em que sujeito e objeto tornam-se estranhos, na relação do trabalhador com o produto de seu trabalho ou na relação do indivíduo com o ser social. De forma geral, há um desestímulo à criação intelectual que exprima a identidade do indivíduo, e por outro lado, um apelo à produção científica, pautada numa ética utilitarista, que preconiza a pesquisa como mercadoria da esfera acadêmica, pois quanto mais termos mercadológicos aplicados à educação, mais “produtivos” se tornam os processos educacionais. (GENTILI, 2007). Faz-se oportuno, assim, recorrer à dinâmica da história, para compreender as intervenções no contexto real.

2.4. MEMÓRIAS DE MANIFESTAÇÕES CONTRA O REGIME AUTORITÁRIO E O ESVAZIAMENTO POLÍTICO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

Segundo Weber (1999, p. 21), maio de 68, “é um movimento político e social que cobre mais de uma década e não se reduz a apenas um ano, e ainda menos a um mês. É de fato um movimento de alcance internacional, e muito diverso também”. Embora tenha se manifestado de maneira distinta em cada sociedade, preservou algumas tendências políticas, “as mesmas palavras de ordens, as mesmas formas de ação, as mesmas bandeiras vermelhas e negras e os mesmos textos.” (WEBER, p. 21).

Esta unidade se deu a partir de aspectos comuns: “o papel propulsor que a juventude tem nesse movimento, principalmente a juventude estudantil”; Ademais, os movimentos foram “muito diversos em seus componentes políticos”. Paradoxalmente, em meio à tamanha diversidade que permeia o movimento, “há uma grande unidade dentro dele”, articulado pela combinação de três aspirações: “democrática e libertária”; “hedonista, mas também comunitária”; “romântica e messiânica”. (WEBER, p. 22). Entretanto, este último aspecto, isto é, “a utopia da sociedade perfeita, hoje desapareceu, o que causa um outro problema, porque os movimentos sociais, a juventude, os operários, a transformação social não existem sem utopia, e o vazio de utopia, hoje, é um fator de passividade” (WEBER, p. 23).

Para Garcia; Vieira (1999, p. 8) maio de 68 marcou “um novo ciclo revolucionário mundial”, uma “revolução na revolução”, movida por um sentimento de luta contra todas as formas de repressão, autoritarismo, e discriminação social. Em termos de conquistas políticas concretas, pode-se falar que “a condição operária mudou após maio de 1968”, e também, “o movimento feminista se desenvolveu fortemente” (WEBER, 1999, p. 23). Havia uma dimensão anticapitalista, de “divergências entre organizações sindicais e estudantes, a impotência do poder e a rebeldia dos operários” (MARTINS, 2004, p. 121).

A sociedade industrial teria produzido uma sociedade “bloqueada”, impermeável à mudança, integradora de seus atores sociais, que perdiam sua capacidade de contestação. Essa situação seria responsável pela transferência do protagonismo revolucionário da classe operária para uma série de setores excluídos: os jovens estudantes. [...] A insurgência estudantil era vista como uma revolta contra as instituições universitárias, a denúncia de contribuir para a reprodução da sociedade capitalista. Mas, em maio de 1968, como que para desmentir as teses sobre o acomodamento do proletariado, junto com as mobilizações estudantis produz-se a mais importante greve operária de toda a história contemporânea. [...]. (GARCIA; VIEIRA, 1999, p. 10- 14).

Tal como se dá a alienação no processo produtivo, por meio do estranhamento e da relação de submissão do indivíduo a uma instância percebida como superior, pode-se verificar, em outra esfera da atividade humana, a partir da “separação do indivíduo de seus direitos de cidadão” e da negação da “condição de sujeito de sua existência”, uma expressão da alienação gerada pelo autoritarismo. É que “o indivíduo em situação autoritária sofre dupla privação: a privação de seus direitos e a privação do conhecimento da lógica dessa privação”, isto é, “os direitos são arbitrariamente suprimidos e são suprimidas do conhecimento dos indivíduos as razões de tal supressão”. (MARTINS, 2004, p. 30). Assim, “uma criação da sociedade (objetivada em suas instituições políticas) é transformada pelo regime autoritário em algo estrangeiro a ela e é utilizado para submetê-la de forma arbitrária. Ora, é justamente esse o processo que engendra a alienação” (MARTINS, p. 30).

Dessa forma, se estabelece uma correlação entre autoritarismo e alienação. A cassação de direitos políticos, a censura, a repressão, a usurpação de poder, entre outras práticas suscitadas pelo regime militar, configuram uma “cultura autoritária” que, “desorganiza comportamentos em três domínios fundamentais da interação do indivíduo com o mundo: o da sua liberdade, o da sua consciência crítica e o da sua capacidade de ação política.” (MARTINS, p. 35). A desarticulação prejudica a organização de movimentos de oposição e intolerância, referente a questões que envolvam trabalho, ou a um regime autoritário.

É assim que se realimenta o circuito da alienação. Porque na ausência de consciência crítica sobre o significado do princípio que rege o poder autoritário, as ações deste tendem a ser percebidas – e aceitas – [...]. Uma sociedade na qual os indivíduos convivem diariamente com o absurdo, são por ele governados e passam a aceitá-lo como ordem natural das coisas, é uma sociedade na qual já estão dadas todas as condições da alienação. (MARTINS, p. 33).

A juventude, como categoria social e histórica, a partir da “prospecção do mundo e de sua própria introspecção”, “esboça um primeiro projeto – não importa se utópico ou não – face à realidade existente ou em face da necessidade de transformá-la.” (MARTINS, 2004, p. 49). Entretanto, “o autoritarismo interditou ou minou as pontes que poderiam ligar este jovem, de forma ativa e criadora, ao mundo externo e ao seu próprio interior”, o que gerou implicações no “exercício da consciência crítica” (MARTINS, p. 59). Desse modo, “são, assim, armadas as condições para que o indivíduo seja cada vez mais levado a desinvestir de sua condição de sujeito”. É justamente a “separação do indivíduo face à sociedade” que acentua o processo de alienação e desarticulação da sociedade. (MARTINS, p. 101- 102).

Nesse sentido, Boltanski; Chiapello (2009, p. 200 - 203) conduzem a uma reflexão:

A crise francesa de maio possui caráter de revolta estudantil e de revolta operária [...] Os estudantes (e os jovens assalariados recém-saídos das universidades [...]), com degradação concomitante de suas condições e diminuição de suas esperanças de ter acesso a empregos autônomos e criativos, passam a fazer uma crítica da alienação [...] por um lado, o desencanto, a inautenticidade, a “miséria da vida cotidiana”, a desumanização do mundo sob o império da tecnicização e da tecnocratização; por outro lado, perda da autonomia, falta de criatividade e diferentes formas de opressão do mundo moderno [...] As demandas de autonomia e garantia originalmente provenientes de fontes diferentes, convergem nos anos seguintes a maio de 68 e frequentemente são feitas pelos mesmos autores [...] Os jovens portadores de diploma universitário, que, contra aquilo que chamam de “proletarização” de seus postos, exigem trabalho mais autônomo, interessante, criativo e responsável, nem por isso pensam em deixar de ser assalariados. Querem mais autonomia, porém no âmbito das grandes organizações, capazes de oferecer-lhes garantias [...].

Ainda para os autores, “três temáticas de reivindicação, associadas a três grupos sociais diferentes” se destacam: “recusa de trabalhar entre jovens, greve e crise dos semiquualificados”. Tais fenômenos expressam a “exigência de autonomia”, “demanda de participação maior” e “autogestão”. Permeia a ideia de que jovens sentem verdadeira “alergia ao trabalho” e procuram muitas vezes, o “caminho da marginalização”, ou numa visão mais amena, recusam o “trabalho assalariado” em busca de “outro modo de vida, de condições de trabalho que ofereçam maior flexibilidade de horários e ritmo, de “esquemas” transitórios que possibilitem manter “um comportamento desvinculado, distanciado em relação ao trabalho, ser autônomos, livres, sem se submeter à autoridade de um chefe” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 206). Adiante, percebem “no aumento do nível educacional, concomitante ao desenvolvimento da taylorização, a principal razão da “recusa ao trabalho”, visto que a elevação das aspirações criada pela elevação no nível educacional entra em tensão com a generalização da divisão do trabalho” (p. 208). E mais:

A dimensão garantia expressa-se principalmente em preocupações com o futuro, que se somam à questão das perspectivas de carreira, muito importante no discurso estudantil. Está ligada ao temor da desvalorização do diploma, resultante do aumento do número de diplomados durante o período; também esta ligada ao tema (associado ao da “nova classe operária”) da proletarização de estudantes [...] A primeira resposta [...] constitui uma tentativa de melhorar as garantias dos trabalhadores e as fontes de motivação, sendo estas reduzidas a questões de remuneração às quais o patronato cede com mais facilidade. Trata-se de obter de novo um nível aceitável de motivação para o trabalho, mas sem sair das soluções habitualmente utilizadas nem ceder às exigências de transformação do próprio trabalho. [...] Trata-se de aprender a identificar essas “novas demandas” e de avançá-las nos conflitos (p. 208-211).

Por outro lado, segundo a interpretação dos sociólogos do trabalho, “a crise do capitalismo não tem como fundamento a reivindicação de salários mais elevados, muito menos a exigência de garantias maiores no emprego. Ela é uma expressão de uma revolta contra as condições de trabalho, em especial contra o taylorismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 218). Essa manifestação foi entendida como resultado de eventos independentes: “desenvolvimento da racionalização do trabalho e, no mesmo período, mas por razões importantes, grande elevação do nível de escolaridade”, o que culminou na “coexistência entre um trabalho cada vez mais desqualificado, cuja finalidade se degradava cada vez mais, e trabalhadores cada vez mais qualificados, cuja qualidade era bem maior do que no passado”. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 218). Esta dualidade de tendências gerou, sobretudo entre os jovens, “um sentimento de frustração, uma vez que suas aspirações não eram realizadas, pois a prova do trabalho não lhes permitia apresentar um desempenho capaz de ressaltar suas capacidades e dar demonstrações de suas competências”. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 219). Observa-se uma mutação no que se refere à “representação das relações sociais”, que de caráter coletivo, assume uma esfera cada vez mais individualizante e singular. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Neste ínterim, para a execução de tarefas tipicamente tayloristas, “já não convêm a uma mão-de-obra jovem e altamente escolarizada” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 221). Ao mesmo tempo, vivencia-se uma mutação na organização do trabalho, na tentativa de promover maior dinamismo ao processo produtivo. “O mundo do trabalho a partir de então conhece apenas instâncias individuais conectadas em rede”, substituindo o “controle pelo autocontrole” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 225), o que transforma a existência do indivíduo numa busca constante por qualificação e competências. O termo flexibilidade passa a ser um imperativo, e ao mesmo tempo, o precursor da precarização do trabalho. “As garantias foram trocadas pela autonomia, abrindo caminho para um novo espírito do capitalismo, que louvava as virtudes da mobilidade e da adaptabilidade” frente às novas determinações de concorrência no mundo do trabalho. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 235). Desse modo, compreender “as formas que vão assumindo as relações de trabalho” talvez seja o caminho para repensar a relação entre trabalho, educação e movimentos sociais, afinal, acredita-se que “o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência crítica se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre teoria e prática, pensar e agir” (FRIGOTTO, 1995, p. 19).

Assim, contextualizar os acontecimentos históricos, sobretudo os movimentos dos anos 60, em nível mundial e no Brasil, com a realidade atual, torna-se fundamental, pois:

Tem-se o direito de pensar que esses fenômenos são provisórios ou permanentes, que eles traduzem um momento particular da evolução da sociedade moderna, ou então que constituem a expressão conjuntural de traços insuperáveis da sociedade humana. Mas não se pode esquecer que é graças a, e por meio desse tipo de mobilização coletiva, representado pelos movimentos dos anos 60, que a história ocidental é o que é, e que as sociedades ocidentais sedimentaram as instituições e as características que as tornam, bem ou mal, viáveis e que farão delas, o ponto de partida e o trampolim para uma outra coisa. (CASTORIADIS, 2002, p. 38)

Como se pode ver, os anos 60 representam momentos marcantes na história dos movimentos estudantis da América Latina, que ajudaram a compor a identidade do país no que se refere a participação estudantil. Os estudantes se tornam protagonistas de uma ação política, com poder de reivindicar e transformar sua realidade. Distante desse ideário, os movimentos estudantis parecem atravessar um momento de desarticulação, o que instiga a questionar as razões. Barbosa (2002) aponta a principal causa desse processo:

A partidarização descontrolada do próprio movimento [...], ou seja, a falta de controle, por parte dos estudantes, da influência de partidos políticos que têm controlado o movimento estudantil, estipulando, muitas vezes, as diretrizes a serem seguidas e, causando assim, divergências quanto à forma de se conduzir o movimento, deixando de lado os interesses gerais dos estudantes e assumindo os interesses do partido. (BARBOSA, 2002, p. 5)

A formação de indivíduos vazios politicamente pode ser uma justificativa, na medida em que fragmenta o escopo reivindicatório dos sujeitos. A desfragmentação dos movimentos faz com que as insatisfações alcancem unicamente a esfera individual e, portanto, não produz efeitos concretos na realidade. Logo, sistematizar as reivindicações a fim de atingir a totalidade deve ser um imperativo de todo movimento social e de qualquer ação sindical. Oportuno esclarecer que fazer ciência não é o mesmo que fazer política. Weber (1968) quando distingue as vocações “ciência e política”, deixa claro que não se pode confundir a atividade científica com a atividade política, muito embora a política seja necessária para se criar as condições de produção e reprodução do conhecimento. Entretanto, é comum, entender a política como mera atuação de sujeitos políticos, ou vinculada unicamente a leituras ideológicas. Além disso, é preciso maior valorização do saber construído cotidianamente, da multiplicidade de processos de criação, e não apenas do conhecimento que já está dado. A educação não pode ser pensada como ferramenta de lapidação do conhecimento do sujeito, uma vez que o sujeito é encarado como uma construção histórica.

A autonomia (ser sujeito de si mesmo) não deve ser conquistada unicamente por um processo de formação, isto seria: quanto mais conhecimento científico, mais próximo estar-se-ia de um sujeito acabado. O conhecimento pode ser um dos instrumentos que contribuem nesse processo, isso quando entendido de maneira ampla, como construtor da cidadania, conduzindo o sujeito a uma atitude reflexiva de suas ações, e não como construção de um sujeito segundo determinados princípios e padrões sociais, ou ainda, como mera transmissão de um conhecimento extremamente conteudista, que sempre tem um objetivo externo ao sujeito, que é conduzi-lo a um roteiro idealizado pela sociedade. Não se pensa no processo educacional como um processo de construção do sujeito, como o fundamento da sua liberdade, num exercício de contra-afirmação do individualismo.

A concepção de educação prevista na constituição de 1988 a instituiu como direito e como processo indispensável à formação de sujeitos autônomos e livres, capazes de exercerem sua cidadania: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Implícita nessa concepção pode-se notar uma crítica à educação de caráter instrumental, voltada unicamente para a qualificação e capacitação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, projeto e concepção introduzidos posteriormente, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), ao enfatizar como princípio da Educação no país, “a qualificação para o trabalho”. Por outro lado, tem-se nesta Lei, a vinculação da educação ao “mundo do trabalho e à prática social”.

O Estatuto da UFES, por sua vez, deixa claro que tem por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. E preconiza: “a universidade incentivará a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, entre os quais os seguintes: concessão de bolsas especiais de pesquisa em categorias diversas, principalmente na de iniciação científica”. Diferentemente do que a lei estabelece, a universidade vem adotando uma postura já muito disseminada nas instituições privadas: justamente a tão negada “dissociabilidade” entre ensino, pesquisa e extensão. Verifica-se, também, que no edital do programa PAD, sobre os requisitos de investidura, consta: “perfil de formação relacionado ao projeto de trabalho”. De fato, não é isso que ocorre. Mais uma vez, é necessário resgatar uma análise histórica, a fim de compreender as distorções atuais.

2.5. HISTÓRICO DA UNE E AS PERCEPÇÕES DA GERAÇÃO JOVEM BRASILEIRA

Fundada em agosto de 1937, no Estado Novo, instaurado por Getúlio Vargas, a trajetória da UNE faz parte da história do país, de modo tão singular, que a partir de 1964, “a história da UNE e do movimento estudantil brasileiro se confunde inteiramente.” (POERNER, 1968, p. 229). Numa satisfatória síntese, o presidente da UNE, afirma:

A UNE chega viva e renovada aos 65 anos como mais uma prova da força das ideias. Foi com a força da ideia da luta contra o fascismo que a UNE nasceu. Com a força da ideia de um país democrático que resistiu e mobilizou centenas de milhares de estudantes durante o regime militar. Foi com a força da ideia que um projeto corrupto e entreguista não serve ao Brasil que fez uma campanha como a o Impeachment, que faz dez anos. Foi com a força da ideia que representa uma educação de qualidade, pública e gratuita, como direito e não como mercadoria, que a UNE ganhou o respeito da sociedade. É com a força da ideia de que é possível construir um novo país, um mundo diferente, que continuamos de pé. (UNE, 2002, p. 1)

Mas foi a partir do fim da Segunda Guerra e do Estado Novo, em 1945, que a juventude protagonizou um novo período de “luta em defesa do patrimônio territorial e econômico do Brasil” (UNE, 2002, p. 38). De 1947 a 1948, verifica-se “a fase de hegemonia socialista na UNE”, caracterizada “pelo caráter de emancipação econômica nacional das reivindicações estudantis” (POERNER, 1968, p. 189). Nos “anos dourados”, o Brasil vivencia o desenvolvimento da indústria automobilística e a criação da Petrobrás, em 1953. Em 1956, a UNE organiza uma greve contra o preço das passagens dos bondes do Rio de Janeiro.

A década de 60, por sua vez, foi marcada por repressão, a movimentos culturais e pela campanha da Reforma Universitária. Em 1964, entretanto, no contexto do golpe militar, a UNE tem sua sede destruída. Em 1968, sob forte repressão, o país lamenta o assassinato do estudante Edson Luís. Em dezembro deste ano, é editado o AI-5⁵, um ato que intensificou ainda mais a repressão. O final desta década é marcado ainda pelo movimento de maio de 68, na França. Em 1977, acontecem os encontros nacionais de estudantes, como a invasão da PUC-SP, que culminou em prisões e violência. Neste ano, retomam-se as manifestações contra a ditadura e preços abusivos das mensalidades e por verbas para as universidades. Em 1978, houve a revogação do AI-5, o que motivou os estudantes a comparecerem ao Congresso de Reconstrução da UNE. O ano de 1979 foi marcado pela reorganização da UNE e por movimentos grevistas de trabalhadores da região do ABC paulista.

⁵ Decretado em 13.12.68, o quinto decreto foi o ato de autoritarismo mais severo do regime militar.

Na década de 80, por meio da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, a UNE realizou uma campanha que recolheu assinaturas para aprovação de emendas na constituição de 1988. Em 1989, enfim, o país conferiu as primeiras eleições diretas para presidente. Em 1992, houve o maior movimento de participação política e mobilização da juventude brasileira: Fora Collor. O presidente deu início ao processo de “desvalorização das universidades federais e da pesquisa científica”. (UNE, 2002, p. 43)

A juventude se reveste de poder, na luta pela aprovação de uma nova LDB, pela defesa das universidades públicas. O movimento dos “caras pintadas” culminou na retirada de Collor da presidência. No fim da década, em 1999, os estudantes realizam a primeira Bienal de cultura e arte da UNE. Entretanto, hoje, parece que o movimento estudantil enfrenta um processo de enfraquecimento generalizado. Esta apatia deveria, entretanto, ser revertida em motivação para que a juventude persista na luta coletiva, enquanto categoria revestida de poder político, comprometida com a mudança social e não motivada por interesses e por defesa de direitos individuais, específicos de uma classe ou tampouco de partidos políticos, afinal, o ideário do movimento estudantil pressupõe ações apoiadas, mas paralelas e independentes da esfera político-partidária, e de horizonte revolucionário.

Dessa forma, muitas vezes, as discussões acabam se desviando de suas intenções iniciais, como a defesa dos interesses dos estudantes em geral, para se deslocarem para o campo político partidário, originando quebras, discrepâncias de ideias, rivalidades, impedindo que o movimento estudantil se articule em favor de suas lutas específicas. (BARBOSA, 2002, p. 11).

Nesse ínterim, em junho de 2009, surge a ANEL (Assembleia Nacional dos Estudantes Livre), como dissidência da UNE, a partir da iniciativa de membros do PSTU (Partido dos Trabalhadores Unificado), com o objetivo de ser um movimento alternativo e até mesmo de concorrência à UNE. Defende a ocupação de reitorias em favor da democracia na universidade, o passe livre aos estudantes, estatização do transporte público, o fim do PROUNI (Programa Universidade para Todos), “destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior”. (BRASIL, 2005). Fato é que a UNE passou a adotar uma postura pró-governo, que vai de encontro ao ideário fundante do movimento estudantil. Assim, sob forte oposição ao governo, a ANEL apresenta uma severa crítica ao programa, acreditando que, assim, o governo se isenta da sua responsabilidade de oferecer

ensino gratuito e de qualidade a todos. Nem sob o ponto de vista da inclusão social, esse programa se justificaria, pois os estudantes carentes deveriam ocupar vagas nas universidades públicas, por meio da política de cotas. É nesse contexto de reivindicação por uma democracia universitária e um novo projeto de universidade, que requer expansão do ensino público de qualidade, além de luta contra a repressão nas universidades, que se pauta a ANEL, estabelecendo, deste modo, verdadeiro embate com o governo e a UNE, considerada uma entidade estudantil que há tempos, segundo a ANEL, não representa mais um instrumento forte na luta estudantil e na mobilização da juventude brasileira.

Por outro lado, a UNE se posiciona em defesa do direito à educação de qualidade, lançando campanhas como a “Educação não é supermercado. Redução das mensalidades já”. Além disso, teve participação na luta pelo fim do provão, que gerou algumas implicações, inclusive no que concerne ao financiamento estudantil. É que o Ministério da Educação determinou, por meio de uma portaria, que os cursos que obtiveram notas baixas nas avaliações, não poderiam se inscrever no programa de financiamento, sob o imperativo de reforçar a qualidade dos cursos. A UNE considerou a medida injusta, por considerar apenas um aspecto da avaliação, ou seja, com base nos resultados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), concentrando o foco unicamente no estudante.

De forma geral, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) é composto por três indicadores: pela avaliação das instituições de ensino, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes de graduação. A UNE apóia a proposta de uma avaliação sistêmica, com foco na instituição de ensino, e não apenas no estudante, desde que seja garantida a equivalência dos indicadores, de modo que o exame direcionado ao aluno, não tenha peso maior. Utilizar a nota do exame como o único critério válido para concessão do financiamento prejudica duplamente o estudante, que além de não receber uma educação de qualidade e gratuita, fica ainda impossibilitado de financiar seu estudo. Interessante refletir também, até que ponto o financiamento facilita a vida do estudante ou se não passa de um empréstimo bancário com juros de mercado. É preciso questionar, portanto, quem de fato mais se beneficia. Curioso que a crítica mais severa que se dirigia ao Provão é que o sistema de avaliação favorecia o ranqueamento das instituições. Entretanto, mesmo com o novo sistema de avaliação, não há como impedir a divulgação dos resultados e da lista destacando as instituições mais bem posicionadas.

Intrigante também é expandir a reflexão para a demanda por educação privada. Quem é o precursor deste desequilíbrio: o aluno que busca a educação como mercadoria ou o próprio Estado, a partir de um processo de redefinição e mercantilização das políticas sociais, que transforma políticas sociais de caráter público, em bens e serviços sociais potencialmente lucrativos? A política educacional, sobretudo no ensino superior, encontra-se num processo de adequação às necessidades do capital. O Estado, por sua vez, ao oferecer uma educação que permita a reprodução do capital, procura assegurar a ordem econômica do sistema.

Para Silva (2002, p. 18) “a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa [...] mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que se transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva”. A concepção de qualidade total na educação pressupõe, mais do que “organizar a educação em forma de mercado”, mas uma tentativa de “reorganizar o próprio interior da educação” (SILVA, 2002, p. 21). Assim, se “introduz novos conceitos e categorias; ele, sobretudo, desloca e reprime categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas” (SILVA, 2002, p. 21). As categorias que antes orientavam a vida em sociedade são suprimidas e há uma redefinição de termos como cidadania, democracia, instaurando um clima de individualismo e competição, além de “uma redução das formas pelas quais podemos esperar construir um futuro baseado na discussão e crítica pública, coletiva e democrática das desigualdades e injustiças sociais.” (SILVA, 2002, p. 21-23). Cada vez mais passivos e omissos, os cidadãos deixam de lutar por seus direitos e perpetuam os processos de alienação no trabalho. (FRIGOTTO, 1998).

Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá os processos de individuação, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres [...] (ARROYO, 1998, p. 143).

Perceber a dialeticidade existente nesses processos é olhar dinamicamente para o passado, para o futuro, e para suas ressignificações, e assim, visualizar possibilidades de mudanças. Uma pesquisa atual, a partir de uma análise semiótica, que buscou desvendar a simbologia do trabalho para os jovens e as percepções acerca das ações coletivas, revelou de forma surpreendente, novos significados para a realização profissional e transformação social:

Não é apenas acúmulo de dinheiro ou status social que está em jogo para eles. [...] Encontramos muitos jovens conectando sua realização pessoal à profissão dos seus sonhos. Essas buscas não são dissociadas, elas vêm juntas. O trabalho é cada vez menos visto como necessidade, e cada vez mais como elemento de realização e expressão. Os exemplos profissionais mais admirados são aqueles que conseguem aliar as duas coisas. Uma não menos importante que a outra. [...] Essa é uma nova noção de sucesso que ganha força. [...] Adiciona uma nova dimensão ao trabalho, além da felicidade e realização pessoal: quer também fazer diferença na sociedade através (sic) de sua profissão. Querem encontrar uma forma de integrar o trabalho às outras dimensões de sua vida voltadas para o coletivo [...] A política partidária e institucionalizada não representa este jovem. Ele vê muito mais sentido em agir politicamente no seu dia-a-dia. Entende que seu papel político está ligado às suas ações cotidianas [...] Com sua atitude que conecta e promove a troca, somada ao seu otimismo pragmático, estes jovens querem participar como cidadãos da construção do novo Brasil. (BOX; DATAFOLHA, 2011).

Outro ponto interessante que a pesquisa traz, por meio de uma análise histórica em que se busca compreender as particularidades de cada geração, é o desenho de uma trajetória de mudanças sociais, de perspectivas. Nos anos 50 e 60, acontecem no Brasil os movimentos de contracultura e transformação social, com a inserção de gêneros musicais, como o “rock”, além dos movimentos culturais, tropicalismo e jovem guarda. Os jovens lutam nesse período por liberdade de expressão e atacam os moralismos da sociedade. Na década de 70, influenciados pelas revoluções socialistas que explodem no mundo inteiro, os jovens aderem às lutas armadas. No Brasil, num cenário de ditadura e repressão militar, os jovens são envolvidos por um “forte idealismo”, numa valorização do “sacrifício pelo coletivo”.

Já nos anos 90, devido ao avanço da tecnologia, os jovens foram envolvidos numa atmosfera de individualismo e competição, tornando-se mais preocupados com o sucesso profissional. A pesquisa revela que, nesse período, “os movimentos estudantis perdem seu protagonismo na vida política do país” para um tipo de representação associada ao “êxito profissional, consumo, sonhos de sucesso e enriquecimento rápidos”, com base na ideia de que um pacote de habilidades técnicas adquiridas no “mercado educacional”, somado à adoção de ferramentas de trabalho, novas filosofias e tecnologias, seriam capazes de conferir empregabilidade aos indivíduos. Finalmente na contemporaneidade, com a disseminação das redes sociais, das ferramentas de ação, e multiplicação das ONGs e políticas sustentáveis, viabilizam-se as discussões que envolvem questões políticas e novas formas de reivindicação. Segundo a pesquisa, a geração jovem atual se identifica mais com discursos coletivos do que individualistas e felizmente, apresenta maior consciência do seu papel na sociedade, ressurgindo, enfim, como agente da transformação do contexto social.

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 SOBRE O MÉTODO, O OBJETO E O INSTRUMENTO

Ao contrário do que predominantemente se vê em pesquisas organizacionais, que exploram o lado da ciência mais voltado para a orientação, práticas e estratégias competitivas, a presente pesquisa, em sua essência, optou por um distanciamento dessa abordagem e procurou uma alternativa na qual se examinasse o objeto de estudo, procurando capturar suas contradições internas, elementos conflitantes e as modificações que ocorrem no objeto, no plano empírico e teórico. A partir de uma pesquisa qualitativa, de orientação dialética, foi feita uma análise de uma situação complexa e concreta: o caso dos bolsistas da UFES. Complexa, por não permitir que se sigam ideias elaboradas *a priori*. Concreta, por compreender o real e as transformações do objeto. Parte-se, portanto, das contradições entre a essência e a aparência, por compreender que são termos complementares. Logo, não só a aparência é verdadeira, como também não só a essência é verdadeira.

Trivinões (1987, p. 73) esboça um procedimento que orienta o conhecimento do objeto e desenvolvimento da pesquisa dialética: “a contemplação viva” do fenômeno – etapa inicial, na qual se evidencia a “singularidade da coisa” e as principais características do objeto –; a análise do fenômeno, que consiste na “penetração na dimensão abstrata”, estabelecendo-se as “relações sócio-históricas do fenômeno”, situando-o no “tempo e no espaço”; e a realidade concreta do fenômeno, que implica em “estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma.” Sustenta ainda, que o método de análise de conteúdo, pode ser “auxiliar de instrumento de pesquisa de maior profundidade, como o método dialético.” (TRIVINÕES, 1987, p. 160).

Esta pesquisa manteve o foco em um objeto específico, cuja análise girará em torno de suas peculiaridades, o que não resume a amplitude e a importância do estudo. Ao contrário disso, foi possível lançar inferências acerca de uma realidade maior, sem, no entanto, generalizar e tomar como verdade absoluta, até porque a ideia do objeto pronto, neutro, imposto ao sujeito, que fala por si, pertence ao pensamento positivista, mas provocar uma reflexão abrangente e rica, que contemplates a interação de um objeto singular em um espectro abrangente da realidade, e assim, a formação de conexões, categorizações.

Assim, foram buscados elementos que permitissem analisar o objeto de estudo em sua totalidade, num contexto amplo. Acredita-se que a partir de uma visão macro, seja possível compreender com mais propriedade, a realidade de uma determinada sociedade. Outro fator importante é que a universidade e o movimento estudantil a ela vinculada, não possuem identidade própria, legitimidade, e nem existem de forma independente dos sujeitos que a compõem. Portanto, não há como separar o objeto da realidade que o envolve. Os sujeitos constroem e desconstróem a mesma realidade constantemente, num processo de contínuas transformações. Foi preciso, portanto, adotar uma postura que requer compreensão da dinâmica do movimento, dos processos, e não de submissão aos dados.

Acerca do instrumento de pesquisa, entendeu-se que a realização de entrevistas semi-estruturadas, somada à análise documental e observação simples foram fontes de apreensão de dados suficientes para que os objetivos propostos fossem alcançados. Ainda que não seja uma observação participante, que implicaria um amplo espaço temporal e profundidade, em nenhum momento desta pesquisa será adotada uma postura distante e descompromissada do objeto, como a teoria tradicional preconiza. Acredita-se que o pesquisador não pode construir uma verdade, sendo necessário deixar a pesquisa se revelar de forma autêntica e independente. De acordo com Marcuse (1978, p. 128), “as coisas só são enquanto surgem e desaparecem, ou o ser deve ser concebido como vir a ser”. Assim, com base nos preceitos da dialética, encarar o objeto sob esta dinâmica, ir além das aparências e concentrar as perspectivas no que pode se tornar real, foram desafios inerentes a esta pesquisa, e que serviram como guia, no sentido de orientar e conduzir as análises.

Bardin (2004, p. 33), conceitua a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, por meio de categorias empiricamente definidas. Entretanto, esta pesquisa buscará uma maior liberdade de interpretação, pois se acredita que o método não pode ser uma ferramenta rígida e padronizada, de modo que diferentes pesquisadores cheguem ao mesmo resultado. É preciso evidenciar a subjetividade individual do pesquisador, e compreender que o objeto, embora singular, pode se apresentar de forma diferente a pesquisadores diferentes, sob a seguinte lógica: pesquisadores diferentes, olhares diferentes, experiências diferentes, interpretações diferentes. O método viabiliza a pesquisa, oferece suporte, mas não deve desmerecer a atuação do sujeito-pesquisador.

De acordo com Foracchi (1977, p. 8), “é imprescindível não aceitar passivamente o dado como se nele já estivessem delimitados os quadros de análise, mas encaminhar numa crítica compreensível do dado, ou seja, numa indagação desmistificadora”. É neste sentido que se evidencia o papel do pesquisador enquanto sujeito dotado de personalidade própria, capacidade interpretativa, subjetividade e inteligência. Cabe ao pesquisador, em suas análises, articular estes elementos com o ferramental metodológico, que certamente irá obter um resultado singular. Considera-se esta conjugação, quando bem feita, mais rica e expressiva do que meramente a replicação de um método típico, comum a todas pesquisas. Não se pretende, expressamente, obscurecer a legitimidade de um método científico. Sabe-se que uma pesquisa científica requer rigor e que o método é o instrumento de validação de toda e qualquer pesquisa. Em estudos organizacionais, porém, há uma excessiva preocupação instrumental e uma polêmica dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa, como se ambas fossem categorias divergentes e excludentes. Esquece-se de que a sensibilidade, a motivação e os esforços do pesquisador são fatores que, de fato, irão trazer autenticidade à pesquisa. A pesquisa, o que de fato interessa, é fruto da articulação desses valores e não meramente do método e critérios preestabelecidos de cientificidade.

Entretanto, como se trata de uma construção científica, faz-se necessário retomar a reflexão acerca da metodologia para análise de dados, que nesta pesquisa foi, predominantemente, a análise de conteúdo. Pode-se dizer, nos termos propostos por Bardin (2004, p. 34), que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”. Importante ressaltar que a inferência – procedimento intermediário – encontra-se entre a descrição e a interpretação dos dados. Já o termo condições de produção, refere-se a um conjunto de possibilidades de inferências relativas às condições de produção das mensagens. Em suma, o fundamento da técnica se encontra na articulação da superfície dos textos, descrita e analisada e nos fatores que determinaram essas características. (BARDIN, 2004). É possível ainda classificar o método da seguinte maneira: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira se refere à organização do material, às técnicas e aos objetivos da pesquisa. A segunda contempla procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização. Já na fase inferencial, aprofunda-se a análise visando “descobrir o que está por trás de casa conteúdo manifesto” – o conteúdo latente – (MINAYO, 2003 p. 74). Dessa forma, na análise de conteúdo, há duas etapas essenciais: a definição da unidade de conteúdo e a formulação de categorias.

Não obstante, é preciso ainda classificar a pesquisa, que qualitativamente se manifestou por meio de um estudo de caso. De acordo com Gil (2002, p. 54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. O estudo de caso é atualmente considerado a estratégia mais adequada para estudar fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real, a partir da observação direta dos acontecimentos e entrevistas com os envolvidos. (Yin, 2005). Ainda de acordo com Gil (2002, p. 54) esta modalidade apresenta diferentes propósitos, como: “explorar situações da vida real; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto; formular hipóteses ou desenvolver teorias e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas”.

Acerca da análise documental, pode-se considerar a consulta de qualquer material escrito que possa conter informação confiável sobre o fenômeno. Já sobre a utilização das entrevistas – técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade –, esta pesquisa utilizará, prioritariamente, as semi-estruturadas, partindo de questionamentos básicos, apresentando certo grau de estruturação, conduzidas por uma relação de pontos de interesse, porém, mais flexível, permitindo ao entrevistado se expressar de forma mais livre, criando assim, um clima amistoso e cordial entre os participantes da entrevista. Para efeito de não identificação, os entrevistados tiveram seus nomes preservados. Foram codificados da seguinte forma, em ordem alfabética: B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B22, B23, B24, B25, para os bolsistas, sujeitos desta pesquisa. DE1, DE2, DE3, para os dirigentes estudantis. DS1 para a diretora do SINTUFES e TA1 para o técnico administrativo entrevistado.

Foi feita uma observação simples, e embora possa ser considerada informal, ultrapassa “a simples constatação dos fatos” (GIL, 2010, p. 111). Não chega, entretanto, a se configurar participante, pois se exigiria, para tanto, observação ativa e participação real da realidade estudada. Por fim, quanto às técnicas de pesquisa a serem utilizadas, esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa de campo, na medida em que objetiva elucidar a complexidade de uma realidade específica, “ressaltando a interação entre seus componentes” (GIL, 2002, p. 53). As limitações deste tipo de pesquisa se concentram no “risco de subjetivismo na análise e na interpretação dos resultados”. (GIL, 2002, p. 53). Torna-se importante, assim, respeitar os critérios de cientificidade e rigor metodológico.

Contudo, a fim de ratificar a legitimidade do método, reafirma-se que o objetivo da presente pesquisa foi promover uma reflexão ampla acerca de um espectro da realidade, sem pretender qualquer exaustividade. Assim, mesmo com limitações, espera-se assegurar os critérios de cientificidade⁶, a qualidade formal e política⁷, apontados por Demo (1995).

De acordo com Minayo (2003), a cientificidade não pode ser resumida a modelos e normas a serem seguidos. Deve-se considerar que o objeto das ciências sociais é histórico e possui consciência histórica. Portanto “a provisoriedade, o dinamismo e as especificidades são características fundamentais de qualquer questão social” (MINAYO, 2003, p. 13-14). Ainda neste sentido, é preciso enfatizar que nas ciências sociais há uma “identidade entre sujeito e objeto” que os mantém interligados. “Ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica”, ou seja, a visão de mundo se reflete em todas as etapas da pesquisa. Ademais, seu objetivo é “essencialmente qualitativo” – contemplando o conjunto de expressões humanas. “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.” (MINAYO, 2003, p. 15).

Como a pesquisa pretende ser contemplada por uma perspectiva crítica, cabe ampliar a reflexão destes aspectos apontados por Minayo (2003) em face dos preceitos da dialética. O primeiro consiste na conexão universal de objetos e fenômenos e o segundo, o princípio do movimento permanente, a partir das contradições internas. (RICHARDSON, 1999). A dialética busca na parte a compreensão do todo. “Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações.” (MINAYO, 2003, p. 25). Contudo, em pesquisas sociais, há uma tendência em adotar uma postura não crítica nas análises, em vez de ser um “meio para desenvolver uma consciência crítica e uma base para a atividade emancipatória.” É preciso estudar o desenvolvimento epistemológico de um fenômeno, para revelar a “natureza dinâmica” e a “especificidade histórica de sua aparência e essência e verificar, até que ponto, é construído socialmente.” (RICHARDSON, 1999, p. 90- 93).

⁶O autor estabelece alguns critérios internos de cientificidade, tais como: coerência, consistência, originalidade e objetivação. Aponta também como critério externo de cientificidade, a inter-subjetividade, no sentido de intervenção da opinião dominante dos cientistas em determinada época e lugar. (Demo, p. 20-21).

⁷Qualidade formal refere-se ao domínio de técnicas de coleta; manuseio e uso de dados; capacidade de manipular bibliografia; versatilidade na discussão teórica; conhecimento de teorias etc. Já a qualidade política, o autor define como a “dimensão substancial da realidade”, compreendendo todas as dimensões humanas que não podem se resumir a expressões materiais, tais como cultura e educação. (Demo, p. 23-25).

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, optou-se por realizar um estudo de caso, que busca compreender como se dá as condições de trabalho dos estudantes-bolsistas da UFES, que com o apoio do movimento estudantil, protagonizaram manifestações contra a precarização do trabalho. No ano de 2010 (período de análise), o quantitativo apontava para aproximadamente 2000 estudantes, sendo 1107 incluídos no PIB (Programa Integrado de Bolsas), que compreende bolsas PAD e PID. Os 608 vinculados ao PIBIC (Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica) e PIBEX (Programa Integrado de Bolsas de Extensão) não são relevantes para a pesquisa, pois são considerados ideais, apenas constam para mostrar a discrepância do quantitativo de bolsistas. Uma parcela significativa, cerca de 150 estudantes, participou da Assembleia Geral dos Bolsistas da UFES, organizada pelo DCE.

Foram estes sujeitos, estudantes-bolsistas e protagonistas das manifestações grevistas, que interessaram à pesquisa. Assim, além de prévia observação do campo, entrevistas-piloto e análise documental, que consiste no material fornecido pelo setor de publicidade da ADUFES e uma lista contendo o curso e o projeto de trabalho dos bolsistas, viabilizada pela PROGRAD, a pesquisa priorizou como instrumento de coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas. As categorizações surgiram a partir das entrevistas, procurando oferecer maior liberdade à pesquisa. Acredita-se ser importante deixar a pesquisa se expressar, sem prévias determinações, orientando-se por “balizadores”, que irão conduzir as entrevistas.

Determinou-se em princípio, que seria entrevistado um estudante-bolsista de cada centro acadêmico, sendo: (CAR), (CCA), (CCE), (CCHN), (CCJE), (CCS), (CE), (CEFD), (CT), (CEUNES). Perfazendo um total de 10 estudantes, os critérios de seleção desses sujeitos foram definidos por meio de uma observação prévia. A qualificação desses sujeitos visou, prioritariamente, estudantes que estavam atuando fora de suas áreas e com mais de 50% da carga horária total do curso vigente. Foi possível obter informações *a priori*, por meio de entrevistas e documentos, fornecidas pelo setor de comunicação da ADUFES, que acompanhou todo o movimento. Essas informações favoreceram o desenvolvimento da pesquisa, pois permitiram uma noção antecipada do caso, antes mesmo de ir a campo. Foi também protocolado na PROGRAD, um ofício, solicitando o quantitativo de bolsistas e uma lista contendo os nomes dos estudantes e o curso, vinculados ao projeto de trabalho.

3.3. PROTOCOLO DE PESQUISA

Antes de iniciar efetivamente as entrevistas, foi realizada uma espécie de entrevista-piloto, que funcionou como balizador para a pesquisa efetiva, ao fornecer dados que modificaram, inclusive, o roteiro das entrevistas. Sem a preocupação de selecionar sujeitos de centros acadêmicos distintos, foram entrevistados quatro estudantes-bolsistas dos cursos de Serviço Social, Engenharia Elétrica, Geografia e História. Esse primeiro contato no campo foi fundamental para se compreender que seria preciso buscar estudantes que estivessem na metade do curso em diante, pois muitos se encontram na condição de bolsista, apenas por ser a única alternativa de trabalho possível, uma vez que os departamentos costumam liberar para estágio somente a partir do quarto período em diante, talvez esta seja a possibilidade mais fácil e viável para o estudante que precisa trabalhar. Já o estudante mais avançado no curso e que ainda assim permanece como bolsista, pode apresentar maior variedade de razões para estar na condição de bolsista. Portanto, foi importante procurar compreender os reais motivos que levam os estudantes a permanecer como bolsista, sendo esta, portanto, uma categoria de análise que surgiu no decorrer da pesquisa.

Um fator que muito colaborou para esse momento de pré-análise, no que se refere à flexibilidade de horários, considerando uma jornada de 20 horas semanais, foi quando o bolsista declarou que compensa estar nessa condição de bolsista por trabalhar menos, muito embora a bolsa seja menor. Já em outra entrevista, foi possível chamar a atenção para o que viria a ser uma categoria de análise, a questão do sentimento perante uma atividade desinteressante. Surgiram assim, elementos ainda não pensados pelo pesquisador, tais como questões relacionadas a esgotamento físico e a crises emocionais.

Foi importante ouvir esses primeiros relatos para ampliar o nível das investigações e procurar estruturar melhor a entrevista de modo a dar mais liberdade ao sujeito, para revelar com riqueza de detalhes, o sentimento vivenciado nas práticas de trabalho. Outro ponto fundamental que entrou no roteiro das entrevistas foi sobre a conciliação do trabalho com o estudo, as dificuldades ou as facilidades oferecidas no trabalho. Além disso, na medida em que se questionava previamente, foi possível confirmar pontos já discutidos no plano teórico, como a pressão exercida pela sociedade para o indivíduo se tornar independente, a dificuldade financeira enfrentada por jovens, principalmente os que moram em outra cidade, distante da família, e o anseio por uma experiência de trabalho.

Além de procurar saber das perspectivas dos estudantes, também ficou claro que seria importante pedir uma avaliação sobre os aspectos mais táticos e ao mesmo tempo subjetivos, que envolvem suas práticas cotidianas de trabalho, ou seja, o que de fato esses sujeitos esperam e absorvem do trabalho e que possivelmente irá gerar reflexos, positivos ou negativos, por toda vida profissional desses estudantes. Outro ponto interessante que entrou em discussão a partir desse primeiro contato, foi sobre a importância de perguntar aos bolsistas se existe um interesse da parte deles por bolsas PIBIC, de iniciação científica.

Esse primeiro contato permitiu retirar qualquer preconceito da análise no que se refere ao trabalho (nem sempre) avaliado como precário, sobre a bolsa, se é considerada (in) satisfatória para os estudantes e também sobre a preferência ou não por bolsa de pesquisa. Verificou-se, portanto, a importância de ir a campo de forma despreziosa. Esse teste aplicado preliminarmente à imersão no campo foi fundamental para que as respostas dos entrevistados orientassem o roteiro semi-estruturado e assim, as entrevistas puderam ser conduzidas de forma linear, procurando elencar o maior número de elementos para análise. Além disso, deixar o diálogo mais aberto pode ser um recurso que na maior parte das vezes conduz a reflexões interessantes. Foi possível inferir que a insatisfação de ser bolsista compreende diversas esferas, não se limitando ao fator remuneração, o que indicou a importância de se questionar de forma imparcial, o que mais desagradava no trabalho.

Por fim, faz-se necessário apontar para os aspectos metodológicos que foram repensados a partir dessa análise prévia de dados. No que se refere à coleta de dados, como na UFES há dez centros acadêmicos, a pesquisa foi com um bolsista de cada centro, não importando a área de estudo, apenas o critério do período do curso. Foi observado que poderia ocorrer o seguinte: em centros diferentes, serem entrevistados alunos de um mesmo curso, ou área. Além disso, por este critério, alguns órgãos ficariam de fora, tais como: PROGRAD, PROEX, setores que os próprios estudantes apontaram como os mais “sobrecarregados”. Surgiu, então, a alternativa de selecionar os bolsistas por área de estudo, mas, mesmo com as limitações apontadas, por considerar que a segunda não apresenta critérios relevantes que embasassem a escolha dos cursos, optou-se pela primeira alternativa, incluindo as pró-reitorias citadas e a biblioteca central. Além disso, observou-se uma riqueza e grande variedade de dados, o que determinou a ampliação para um total de 25 entrevistados, 3 dirigentes do DCE, um servidor técnico administrativo e uma diretora do SINTUFES.

IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. A HISTÓRIA DA UFES E A REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL

Criada em 1954, a UFES, anunciava sua missão, de “pensar e fazer pensar”. Em 1960 houve a incorporação da universidade no sistema federal de ensino, o que representou uma iniciativa em favor do desenvolvimento do estado. A universidade se constituía da seguinte forma: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Belas Artes, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Medicina e Escola de Educação Física. Por meio de um decreto, em 1968, as antigas faculdades foram extintas e substituídas por centros. No período entre 1976 e 1994, a universidade vivencia reflexos da reforma de 1966-68, havendo expansão da atividade de pesquisa e extensão, criação de cursos de pós-graduação, ampliação do rol de opções da graduação e processos de interiorização em direção ao sul e ao norte do estado. O ano de 1983 foi marcado por um “movimento da comunidade universitária”, devido à eleição para escolha do reitor. “A ADUFES, a ASUFES e o DCE buscavam mobilizar os respectivos setores da forma mais completa possível”. (BORGGO, 1995, p. 56).

Neste clima de educação integrada, o movimento estudantil, organizado a partir da década de 50 em diretórios acadêmicos, contribuía para uma vida estudantil plena, marcada por congressos estaduais, nos quais eram discutidos temas da atualidade e de interesse da classe. O DCE fica então encarregado de “coordenar e centralizar a vida social do corpo discente de cada diretório das unidades universitárias”. Esta representação foi prevista, inclusive, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), ao determinar que “o corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários” (BORGGO, 1995, p. 160). Em 1968 o movimento estudantil luta “contra as medidas governamentais consideradas decisivas ao interesse da classe”, mas no ano seguinte, houve o fechamento do DCE. Dez anos depois, o Diretório se reorganizou, tendo como líder, Paulo C. Hartung Gomes.⁸

⁸ Esta geração redefiniu os rumos políticos do Estado e se consagrou como força propulsora de transformações sociais. Articulou-se centrada basicamente em três eixos fundamentais: questões acadêmicas, reuniões clandestinas de cunho político partidário e o movimento cultural de diferentes segmentos. Paulo C. Hartung Gomes veio a ser posteriormente governador do Estado do Espírito Santo do ano de 2003 a 2010.

O movimento estudantil caminhava em busca de “maior participação nas decisões que dizem respeito à vida acadêmica, bem como encaminhar reivindicações para a melhoria das condições de atendimento ao estudante” (BORGIO, 1995, p. 172). No ano de 1987, o movimento vivencia um “momento de crise [...] isto acontecia pelo fato de ter sido o DCE, assim como os DA’s e CA’s, ocupado “por pessoas ligadas a partidos políticos” que o afastaram de suas verdadeiras finalidades”, de modo que em 1991, segundo o próprio presidente, o DCE “estava praticamente abandonado”. (BORGIO, 1995, p. 176). Entretanto, em geral, “alguns momentos marcaram de forma mais significativa a ação do DCE”, tais como “resistência aos aumentos de preço das refeições do restaurante universitário”, marcada por “invasão do gabinete do reitor, em protesto contra o aumento, considerado como medida tendente a possibilitar a introdução do ensino pago”; e por fim, “quando os estudantes manifestaram seu protesto impedindo o acesso ao campus com barricadas e trancamento de portões”. Além disso, “a defesa do ensino público gratuito e as reivindicações visando ao aumento de verbas para educação”, sempre foi predominante. (BORGIO, 1995, p. 178). Bianchi (2008, p. 23) corrobora afirmando que “a ocupação é uma ressignificação de território na qual a sede da autoridade passa a ser sede de sua contestação, transgressão e questionamento [...] em favor da autonomia universitária”.

Oportuno vincular alguns líderes do movimento estudantil na UFES aos partidos políticos. Muitos entram na universidade já pertencendo a partidos e outros são cooptados por veteranos ou militantes. Assim, muitas das bandeiras do movimento vêm de fora, de outros movimentos sociais, sindicais, e não exatamente bandeiras da própria vivência acadêmica. Cotas, bolsas, gratuidade no restaurante universitário, moradia, atendimento médico-hospitalar, assistência odontológica, enfim, as necessidades próprias da universidade deveriam ser prioridade absoluta nesses debates. Mas, é possível ver, muitas vezes, disputas políticas em primeiro plano, além de excessiva preocupação com questões macrossociais. Essas reivindicações vêm da leitura que sindicatos e partidos fazem das políticas sociais como um todo, sem levar em conta as especificidades de cada contexto. É claro que a universidade e o universo social externo estão interligados, mas o que chama a atenção, muitas vezes, é que a política estudantil é feita de fora pra dentro, aliás, ela já vem pronta, dada. Curioso como os estudantes tendem até a adotar aparência e comportamentos que se associam a uma imagem idealizada do jovem revolucionário (alusões a Che Guevara) e a adoção de músicas e estilos passadistas, da geração de 1960 e 1970.

Interessante a “tribalização” disseminada por meio de filmes, músicas, e internet (aderência de comunidades comuns). O que se pretende afirmar é que alguns desses estudantes seguem uma espécie de roteirização romântica vislumbrada como ideário de vida e aderem a este estilo de vida, movidos mais por um modismo, do que por convicção, por ideologia. Muito se fala da precarização do trabalho, tanto dos bolsistas, como dos estagiários, por não desenvolverem uma visão de totalidade. Mas deve-se pensar que também os estudantes inseridos nos movimentos, quando não movidos por um ideal verdadeiro, podem ver no movimento uma alternativa de escape das obrigações de aluno, o que muito compromete o desempenho dentro e fora de sala. A concepção aqui adotada, não admite uma polarização entre teoria e prática. “Trata-se, nesta perspectiva, de trazer a teoria para a própria análise de conjuntura [...] a prática teórica acha-se desse modo, profundamente imbricada na trama de uma prática política. A teoria torna-se política ao mesmo tempo em que a política assume a forma de teoria” (BIANCHI, 2008, p. 8).

Esse ideal compreende a luta em defesa de direitos dos estudantes, o não conformismo com o que é imposto pela sociedade e certa revolta contra qualquer tipo de discriminação e opressão. Assim, de acordo com Bianchi (2008, p. 32), para que a atuação seja completa, os movimentos estudantis devem se guiar por três vocações: “uma corporativa e acadêmica (defesa de melhores condições de ensino e de vida para os estudantes) [...], de ordem política (defesa de liberdades públicas, contra ditaduras) [...], e a ainda uma terceira que seria a cultural ou de costumes (liberdades individuais)”. Além disso, afirma que:

A real busca de um saber crítico reside na vocação estudantil para extravasar os limites acadêmicos de seus currículos e buscar na prática da vida, da cultura e da política os caminhos para um aprendizado existencial que sempre incluiu, como elemento central, o espírito generoso da revolta contra o que é considerado injusto e incorreto. (BIANCHI, 2008, p. 38).

As manifestações dos bolsistas são um exemplo concreto de luta contra a opressão, contra o que é considerado precário. Esses sujeitos almejam melhores condições de trabalho, pelo reconhecimento de direitos enquanto trabalhadores, uma vez que desempenham atividades típicas de servidores públicos. O próprio código de ética do servidor os enquadra como tais. “Enfim, mesmo sem a evidência de 1968, os estudantes e seus movimentos continuam incomodando os adultos e as instituições sedimentadas, ora lutando pelo direito a uma boa formação, ora encabeçando reivindicações sociais mais gerais. Em geral, tal qual como antes, para nosso bem.” (GROPPO; ZAIDAN FILHO; MACHADO, 2008, p. 29).

4.2 O MOVIMENTO GREVISTA E A INSUFICIENTE POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

De acordo com o setor de comunicação da ADUFES, cerca de 2000 estudantes, sendo 1107 incluídos no PIB (Programa Integrado de Bolsas), com exceção dos 608 vinculados ao PIIC (Programa Institucional de Iniciação Científica), vivenciam condições precárias de trabalho. Uma parcela significativa paralisou suas atividades por três semanas, no mês de novembro de 2010, ocupando, sobretudo, os locais onde desempenham atividades administrativas, como reitoria, PROGRAD (Pró-reitoria de Graduação), biblioteca e NPD (Núcleo de Processamento de Dados). A greve foi anunciada em Assembleia Geral organizada pelo DCE (Diretório Central dos Estudantes) da UFES no dia 28/10/2010, tendo como principais reivindicações o reajuste no valor das bolsas para R\$ 510,00, melhores condições de trabalho e uma efetiva política de assistência estudantil.

O grande quantitativo de bolsas PAD (administrativas) mostra a fragilidade da política de assistência da universidade. “Pelos bolsas PAD, o estudante não desenvolve nenhuma atividade acadêmica, mas como precisa do auxílio financeiro, acaba realizando função administrativa”, afirmou um aluno, em entrevista realizada pela Associação dos Docentes da Universidade. Declarou ainda que uma das principais reivindicações do movimento foi a substituição das bolsas PAD por bolsas de pesquisa e extensão, que estão de acordo com a área de interesse e fornecem condições para o desenvolvimento da formação acadêmica.

Um dos pontos centrais da discussão e manifestação grevista foi o fato de a universidade utilizar os bolsistas para executar trabalhos idênticos aos dos técnico-administrativos, por uma contraprestação de R\$ 300,00, enquanto deveriam dedicar-se a pesquisa e extensão. Além disso, os bolsistas não possuem nenhum tipo de segurança na atividade que desempenham, e dependem de uma boa relação com o chefe ou professor coordenador. Tendo em vista essa situação, uma das pautas de reivindicação do movimento grevista foi a regulamentação das atividades de estágio na UFES conforme a Lei de Estágio.

Entretanto, as vitórias do movimento grevista se limitaram ao aumento no valor das bolsas do PIB (Programa Integrado de Bolsas) para R\$ 360,00, garantindo a mesma oferta de bolsas. A reitoria atendeu à solicitação dos estudantes acerca da extinção das bolsas PAD, que passariam a ser, neste ano de 2011, gradativamente, bolsas PID, PIBEX e

PIBIC/UFES. A proposta já foi, inclusive, levada à Comissão Especial que responde pelo assunto no Conselho Universitário. Foi acatada também, pela Administração Central, a possibilidade de os estudantes-bolsistas participarem de eventos. Além disso, foi criada uma comissão que regulamentará o estágio na universidade. Acerca da solicitação de férias remuneradas, a UFES considerou inaplicável aos bolsistas. Além disso, o reajuste no valor das bolsas (aumento de sessenta reais) foi considerado insuficiente pelos estudantes. A greve, em princípio, foi encerrada, mas o movimento pretende prosseguir. É preciso verificar o andamento das propostas sugeridas pela reitoria no Conselho Universitário.

A política de assistência estudantil na UFES se faz por meio da SAC (Secretaria de Assuntos Comunitários) e da SIS (Secretaria de Inclusão Social). O programa compreende as áreas ginecológica, odontológica e psicológica. Oferece também auxílio-alimentação, moradia e material didático, considerados por muitos, ainda insuficientes. De acordo com o regulamento para cadastramento nos programas de assistência estudantil, os critérios exigidos são: estar matriculado em pelo menos quatro disciplinas dos cursos de graduação, ter renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, e a devida comprovação.

À época, o então secretário de inclusão social, Antônio Carlos Moraes, declarou que considera o programa insuficiente: “É preciso que haja mais participação dos departamentos dos cursos para apresentar as demandas de seus estudantes”. Uma política eficaz de permanência na universidade, que supra as necessidades básicas de sobrevivência, permite que os alunos permaneçam a maior parte do tempo na universidade, com maior dedicação aos estudos. A universidade precisa oferecer condições para o desenvolvimento da formação acadêmica, dentro e fora de sala. Ainda de acordo com o secretário, não é por meio da oferta de bolsas administrativas que se cumpre uma política de assistência. Mais do que isso, é preciso inserir esses alunos em suas áreas de interesse.

Contudo, a UFES considera seu programa de assistência justo e abrangente perante as outras universidades federais do país. No entanto, quando questionada acerca do vale-transporte e da gratuidade no restaurante universitário para bolsistas, a Administração considera que tais prerrogativas devem contemplar, exclusivamente, os estudantes de baixa renda, dentro do Plano de Assistência Estudantil, independentemente de ser bolsista ou não do PIB e que isso tem sido atendido. Fato é que a universidade deve articular mecanismos que possam oferecer melhores condições de vida e suprir as dificuldades dos estudantes.

4.3. O TRATAMENTO DOS DADOS E A CATEGORIZAÇÃO

A análise dos depoimentos apreendidos nas entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 37), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo utilizada teve abordagem qualitativa e as categorias foram definidas na fase de articulação entre a análise descritiva e o processo inferencial, em que se busca ir além da superfície do texto e dos aspectos linguísticos, para compreender o sentido da comunicação, “aquilo que está por trás das palavras”, por meio de “significados de natureza psicológica, sociológica, política e histórica”. (BARDIN, 2006). São elas:

- a) Dificuldades e expectativas acerca da inserção no mundo do trabalho;
- b) Fatores que determinam o interesse do estudante em se tornar bolsista;
- c) Percepções dos estudantes-bolsistas acerca do cotidiano de seu trabalho e a visão que têm de si próprios;
- d) Sentimento dos estudantes-bolsistas perante uma experiência degradante no trabalho;
- e) Aspectos que configuram o trabalho precário dos bolsistas;
- f) Resultados da greve;
- g) Perspectiva dos bolsistas sobre a participação política dos estudantes;
- h) Impressões dos bolsistas acerca dos programas de iniciação à docência e científica;
- i) Significado atribuído aos movimentos estudantis e à representação estudantil na visão dos bolsistas;
- j) Comprometimento dos dirigentes estudantis com o movimento estudantil e seu papel na formação de uma consciência crítica;

4.4. UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS OBTIDOS E INFERÊNCIAS

4.4.1. Dificuldades e expectativas acerca da inserção no mundo do trabalho

A cultura do trabalho assume na sociedade brasileira contemporânea, um papel central de formação de identidade e aceitação social. No entanto, tendo como cenário a década de 90, em que se presenciou o aumento do desemprego e o crescimento da economia informal, houve, de forma geral, uma dificuldade maior em posicionar-se no mercado. Os jovens, em especial, ainda inexperientes, muitas vezes vivenciam situações de subcontratação. A situação é ainda mais grave para o jovem que não recebe auxílio financeiro da família, sendo impelido a priorizar o trabalho em detrimento de uma formação de qualidade. (POCHMANN, 2004). Além disso, há uma cobrança por resultados intrínseca ao processo de formação, estabelecida pela própria sociedade. O indivíduo, para ser aceito em seu meio, deve cumprir uma trajetória socialmente esperada, conforme é destacado por (MENEGHETTI; FARIA, 2007). A bolsista B25 (PROGRAD), relata que:

É como se a gente fosse **forçada a buscar o nosso “ganha pão”, o nosso próprio dinheiro** para se manter, até porque eu não sou de Vitória. Eu precisava ter uma renda extra pra conseguir me manter aqui porque a minha mãe não podia me mandar muito dinheiro [...] É muito **difícil conciliar o estudo com o trabalho** [...] Eu acabei chegando a um ponto que eu comecei a chorar, fiquei muito nervosa, **extremamente esgotada**, com prova final, foi aí que eu decidi realmente, ou eu trabalho ou eu estudo. [grifo nosso].

Ao inserir-se no mundo do trabalho precipitadamente, o jovem pode comprometer seus estudos, seja por falta de tempo, ou desgaste mental. É atribuída ao jovem, muitas vezes, a responsabilidade pela sobrevivência familiar, o que parece exigir uma postura não condizente com a idade cronológica. Consoante ao que foi discutido no plano teórico, jovens com dificuldades financeiras se tornam ainda mais vulneráveis à precarização do trabalho, porque estão dispostos a se submeter a qualquer tipo de trabalho que lhes permita a preservação da sua condição de estudantes. (FORACCHI, 1977). B24 (PROEX), declara:

Faço de tudo um pouco pra **complementar a renda**. Eu não tenho problema com trabalho, graças a Deus. [...] Dos que trabalham 99% **desistiram do curso** porque não aguentaram a pressão. Fora que o meu curso é integral. [...]. Tá complicado de me manter, tenho que **ajudar a família**, meu pai faleceu semana passada, então eu tenho que ajudar a minha mãe e minhas irmãs. Estou sozinho nisso, mas também **não quero desistir**. Se tivesse uma única bolsa para **varrer chão**, eu pegaria porque preciso. [grifo nosso].

Conforme é sinalizado por Cunha (1989, p. 63) o trabalho paralelo ao estudo surge como um mecanismo que lhe permite prover as necessidades de sua família, sem que desista do seu projeto profissional. Resgatando a concepção do “sujeito social” destacada por Lima (2010), cuja identidade é moldada pela sociedade capitalista, orientada para o consumo e acumulação de riqueza, foi importante constatar que há aqueles que se afastam do pensamento dominante e vivenciam um verdadeiro choque entre sua história, seus projetos, e a forma como são estabelecidas as relações de trabalho. No depoimento da B13, pode-se perceber a angústia ao ter que desempenhar um trabalho cujo produto não lhe pertence:

Como eu não pretendo trabalhar numa empresa privada, e eu acredito que isso vá acontecer em algum momento, antes de conseguir entrar no mestrado, eu acho que este momento vai ser complicado, porque o mercado te exige algumas **submissões** que eu não gostaria de atender, como ter um determinado consumo, vestir determinada roupa que passe uma determinada imagem, frequentar determinados lugares para **atender a um padrão**. Eu acredito no **potencial do meu trabalho**, mas a gente não produz como gostaria, você acaba contribuindo para algo que não acredita [grifo nosso].

Além disso, retomando a discussão da dupla jornada do jovem estudante-trabalhador, é importante ratificar o quanto este ritmo pode ser prejudicial aos estudos, e assim, além de atrasar o rendimento do curso, pode gerar reflexos por toda vida profissional deste jovem.

Chegava à noite esgotada, então não rendia nada, nada, nada. Quase todos os dias e chegava atrasada na aula. Às vezes tinha que chegar em casa e estudar mais. Eu não conseguia. Tentei colocar isso como rotina pra mim, mas não conseguia mesmo, era muito difícil, **era muito cansativo**, principalmente quando tinha livros pra repor. Essa questão do rendimento no estudo fica prejudicada [...] Pra não reprovar, fiz menos disciplinas. (B11). [grifo nosso].

Mesmo com todas as dificuldades, fato é que estudantes, em sua maioria, vivenciam o desafio de trabalhar e estudar. Ainda que não precisem financeiramente, é preciso lembrar que vivemos numa sociedade que encara o trabalho como fator legitimador das relações sociais. Portanto, de forma ampla, o que se procurou compreender até aqui foi a forma como o bolsista lida com as dificuldades do cotidiano de trabalho e estudo, bem como sua expectativa profissional, em face das cobranças e a necessidade de reconhecimento da sociedade. O bolsista B8 (CCJE) corrobora:

Você tem que **ocupar sua mente**, como dizia a minha vó: “mente vazia é oficina do diabo”. [...] Você chega numa idade em que se espera do ser humano normal que tenha uma atividade, um sentido [...] Como que você vai convidar uma mulher pra sair, sendo que você vai pedir dinheiro a sua mãe? Isso acaba se tornando constrangedor. Já existe a pressão de que o **estudante é vagabundo**, há cobrança da família, dos seus amigos. [grifo nosso].

Quando questionados se se sentem preparados para o mercado de trabalho, as palavras foram de insegurança, medo e anseio por uma vivência maior da profissão. O B6 ainda declarou: Dá muito medo você chegar e falar assim: “meu deus do céu vai acabar, e agora? O que eu vou fazer? E a sua família espera um resultado depois disso”. Mais uma vez constata-se o que foi abordado teoricamente, acerca da cobrança sofrida pelos jovens.

É um sentimento de insatisfação, porque o plano, a expectativa que a gente cria durante os 4 anos de estudo, é atuar na sua área. Eu ainda atuo por fora, dando aula particular, mas tem gente que não tem essa oportunidade [...] Não é na sua área, **você não desenvolve as habilidades** que você deveria estar fazendo no curso. Você fica meio frustrado. [...] A minha expectativa com essa bolsa não é nenhuma, ela não vai me garantir absolutamente nada. Está me ajudando a me manter no meu curso, ajuda nas minhas contas, mas para currículo, muito pouco. (B11, PROGRAD). [grifo nosso].

A remuneração também aparece como fator que caracteriza “sucesso na carreira”. Foi possível perceber que esta preocupação aflige sobremaneira os jovens com uma idade mais avançada. A busca por independência financeira é ainda maior, o que gera um desconforto e certo receio do futuro, como revela a bolsista B5: “Eu gostaria de estar trabalhando na minha área e ser bem remunerada por isso, porque aos 25 anos, no momento que eu estou da minha vida, eu tenho que pensar na situação financeira”. O B21, também confessa: “eu já vou fazer 28 anos. Não posso me dar o luxo de terminar o curso e falar: o que eu vou fazer agora?” Percebe-se que a preocupação em se posicionar no mercado é extrema:

Eu gostaria de estar trabalhando em alguma coisa que me deixasse próximo da profissão de engenheiro. Aqui não agrega em nada, é apenas uma ajuda financeira. [...] É sempre bom **innovar o currículo** com cursos, experiências, e por enquanto eu não consegui nenhum estágio na minha área [...] Fico meio preocupado porque **o mercado exige isso**. (B22, PROEX). [grifo nosso].

Num tom de desespero, a bolsista B19 revela que “dá vontade de largar a bolsa, arrumar um emprego. Qualquer emprego, não precisa ser nem na minha área, qualquer coisa que vá me dar dinheiro, mas que eu possa largar essa bolsa. Chega, são 5 anos vindo pra cá todo dia.” Isso mostra a extrema angústia da bolsista por ter que se submeter à bolsa PAD. Sabe-se que muitos são os conflitos, as dificuldades e as expectativas dos que buscam, no ensino superior, uma colocação no mercado, como já revelado: cobrança da família, esgotamento mental, insatisfação, comprometimento do estudo, inadequação às exigências do mercado. Contudo, de forma peculiar, procurou-se compreender, quais seriam então os motivos que levam os estudantes a optarem pela bolsa PAD – tão abominada e ao mesmo tempo tão necessária aos estudantes, sobretudo a quem possui menor condição financeira.

4.4.2. Fatores que determinam o interesse do estudante em se tornar bolsista

A maioria traçou uma distinção clara entre vida pessoal e vida profissional. Foram bastante enfáticos ao afirmar que a bolsa contribui para uma noção de relacionamento interpessoal. Por outro lado, foram categóricos ao afirmar que o programa não contribui para o aprimoramento profissional, e ainda prejudica o rendimento do curso, revela B20 (CCS):

Pode me acrescentar na vida pessoal, mas enquanto vida profissional **não me acrescenta em nada**. Eu não estou fazendo nenhuma produção acadêmica, científica, não estou participando de extensão. Estou exercendo uma função que é temporária, e no futuro não vai me acrescentar em nada, nem em forma curricular nem de atuação profissional. Estou **como bolsista pela bolsa, porque preciso do dinheiro**. [...] É obrigação da universidade contratar técnicos administrativos e não ficar se aproveitando da mão-de-obra de bolsistas. Isso acaba implicando **na não-qualificação** deles, porque todo mundo que faz, **faz porque precisa**, não faz porque gosta. [grifo nosso].

Ao contrário da maioria, foi possível apurar comentários isolados afirmando que compensa trabalhar como bolsistas por ser apenas 4 horas diárias, e por ser cômodo trabalhar e estudar no mesmo local, o que faz poupar tempo com deslocamento e custos com transporte público. Além disso, o fato de poder estudar no local de trabalho foi apontado como determinante para alguns. No entanto, os sujeitos reconhecem que a bolsa de pesquisa seria mais interessante, e que o estágio fora da UFES poderia oferecer maior remuneração. O que se pode observar, portanto, é que os bolsistas ingressam como bolsistas por ser uma alternativa de fácil acesso, e por conveniência, por necessidade, ou falta de oportunidade, preferem permanecer como bolsista, ainda que insatisfeitos.

Eu não sinto muito motivada. Primeiro porque não é da minha área, né? E também pelo salário, que é muito pouco. É mais **por necessidade** que eu estou aqui. Se eu pudesse, se eu tivesse encontrado um emprego com um salário melhor, mas **a mesma quantidade de horas**, eu já estaria lá. [...] Se eu continuasse aqui até eu me formar, eu não ia estar **nada preparada** pra minha área, mas saindo daqui, se Deus quiser, eu vou conseguir uma vaga numa escola e vou estar mais preparada (B18, CT). [grifo nosso].

Como se pode ver, o bolsista tem consciência de que terá maior dificuldade de se posicionar no mercado de trabalho por não estar adquirindo experiência na sua área.

Eu não vou dizer que por eu estar trabalhando numa área administrativa eu estaria segura na minha área, que é licenciatura, porque **uma coisa não tem nada a ver com a outra** [...] A gente sai daqui e já cai assim no mundo sem experiência nenhuma na área, e tudo o que o mercado de trabalho pede é que você tenha experiência, só que eles não te dão **oportunidade**, então você tem que correr atrás enquanto você está na universidade (B7) [grifo nosso].

Pelo que parece, os bolsistas encaram a bolsa PAD como uma alternativa paliativa, até que apareça algo melhor. Como afirma o bolsista B20 (BC), “a gente sempre quer estagiar onde consiga experiência na nossa área, por isso que isso aqui é sempre a última opção. Enquanto não arranjar uma coisa melhor, estarei aqui. Tenho procurado, mas por enquanto nada”. Esta dificuldade de inserção no mercado de trabalho é uma realidade para os jovens, devido à falta de experiência e qualificação ainda incompleta. Como se verifica, o fator necessidade aparece mais uma vez nas respostas, o que revela a carência desses estudantes.

A gente fica **porque a gente precisa**, né? Por isso que a gente se sujeita a ser bolsista PAD. Mas não que é uma coisa que a gente fala: “nossa, meu sonho era estudar quatro anos na universidade e durante esse tempo ser bolsista PAD. Isso **não é o sonho de nenhum estudante**. [...] Não agrega em nada. Agrega nos R\$360 pra ajudar a tirar xerox, a comer no RU, a pagar passagem. E o que você recebe, retorna tudo para as coisas da universidade. Você acaba trocando 4 horas de trabalho por **sobrevivência na UFES**. [...] Eles não dão passagem. Nem almoço. Nem desconto no RU. Você não ganha nada. É precário pra caramba. (B4, CE) [grifo nosso].

Outro aspecto importante que surgiu a partir das entrevistas, foi que os bolsistas se sentem de fato servidores públicos, tanto que as reivindicações são típicas de uma classe trabalhadora, ainda que reconheçam as diferenças, como declara o bolsista B20 (CCS):

Nós **somos servidores públicos!** Precisa de concurso para contratar técnicos administrativos, porque esta demanda está sendo suprida pela contratação de mão-de-obra de bolsistas que recebem bolsas precárias, insuficientes, para executar a função de um funcionário, que é pago para receber 6 ou 8 horas, e que recebe um salário 5 vezes maior que uma bolsa. [grifo nosso].

Não restou dúvida de que os bolsistas têm consciência da sua situação precarizada, mas também ficou claro que muitas vezes, são coniventes com essa situação. Como foi discutido no plano empírico, parece haver uma “apatia social”, um momento de refluxo da perspectiva crítica. Martins (2004) ratifica essa tendência ao defender que uma sociedade que convive e se conforma com o absurdo, passa a “aceitá-lo como ordem natural das coisas”. Para exemplificar essa situação, o bolsista confirma: “Eu prefiro ficar aqui porque eu moro aqui perto, acaba que vira um “ciclo vicioso”. Você questiona, quer ganhar mais, mas não consegue sair dali por uma questão de comodidade”. O bolsista B24 (PROEX), explica que a bolsa PAD foi uma solução que favorece aos dois lados:

Ninguém reclama porque **está sendo boa para as partes**. Eu estou precisando, eles estão precisando. Está errado para os dois porque eu não estou na minha área, e eles não têm servidores. Não vai sair do lugar, porque quem está precisando não vai largar nunca essa bolsa. [grifo nosso].

4.4.3. Percepções dos estudantes-bolsistas acerca do cotidiano de seu trabalho e a visão que têm de si próprios

“A gente aqui é um quebra-galho”, declara o bolsista B20, numa reflexão sobre si mesmo. Essa autoimagem inferiorizada é causada pelo “desenvolvimento reprimido”, conforme sinaliza Clot (2007, p. 274). O bolsista não reconhece o “produto” de seu trabalho, se percebe um sujeito sem identidade profissional, desempenhando uma atividade estranha à sua formação, o que não lhe permite desenvolver-se intelectualmente, articular suas capacidades mentais e criativas. A mesma situação acontece com o bolsista B22 (PROEX), que já possui qualificação profissional, mas resolveu “deixar tudo pela engenharia”.

Eu fico triste de não poder usar o que eu sei. Não estou podendo trabalhar por estar tentando seguir meu sonho, e **ter que me sujeitar** a um serviço que não tem nada a ver, de capacidade muitas vezes, inferior ao que eu estava realmente disposto a fazer. Mas, como eu não tenho escolhas, eu tenho que fazer. **Mas é humilhante**, você estar capacitado pra uma coisa muito maior e não conseguir por falta de oportunidade. [grifo nosso].

“O que eu sinto aqui é que eu não tenho evolução. Eu estou estagnada aqui. Não evoluí profissionalmente”, revela a bolsista B18, num tom de sofrimento por exercer atividades que não exigem o seu saber enquanto profissional. Entre diversas situações, Dejours (1987) cita a “indignidade”, revelada no “contato forçado com uma tarefa desinteressante”, a “falta de significação, a frustração narcísica, a inutilidade dos gestos”. O sentimento de inutilidade e insatisfação está relacionado à “falta de qualificação e de finalidade do trabalho”, que reduz o trabalhador “a um executor desprovido de motivação”. (FARIA, 2004, p. 208). Além disso, o sentimento é de profunda angústia e insegurança quanto ao futuro, somado ainda “a falta de esperança de reconhecimento [...] devido à desestabilização do referencial em que se apóia a identidade” (DEJOURS, 2006, p. 34).

O trabalho é carregado de sentidos e reveste os atores sociais de identidade. Na perspectiva marxista, é por meio do trabalho que o indivíduo se realiza plenamente. Nesses termos, o trabalho continua central na vida do homem. A luta dos movimentos sociais se dirige à exploração desigual das forças produtivas, que esvazia a subjetividade do trabalhador. De acordo com Clot (2007, p. 266) “só a ação do coletivo de trabalho pode lhe oferecer os meios de se defender” graças à “intercompreensão e a formação de uma comunidade de sensibilidade ao sofrimento”. Instaura-se assim, um ambiente de sensibilização conjunta, no qual os indivíduos procuram dividir suas tensões como uma forma de minimizá-las.

A busca de reconhecimento pelo trabalho desempenhado visa superar as situações de trabalho que aprisionam os sujeitos, no sentido de impossibilitar o desenvolvimento de suas aptidões e capacidade psíquica. Realizar uma tarefa sem envolvimento afetivo exige um esforço, que, muitas vezes só se sustenta por meio de incentivos ou benefícios. No caso dos bolsistas, o sofrimento é completo, porque não há ganhos compensatórios. A ausência desses estímulos pode provocar desmotivação, ansiedade e angústia. Dejours (1987, p. 78) chama a atenção para as diferentes manifestações desse quadro, importando destacar o fator “ansiedade relativa à degradação do funcionamento mental e do equilíbrio psicoafetivo”, que consiste em um “sentimento de esclerose mental, de paralisia da imaginação, de regressão intelectual, de despersonalização”. B4 (CE), esclarece:

Você acaba virando “**tapa buraco**” de servidor e você não aplica nada do que você estuda. A gente aqui é um **servidor barato**. Supre uma demanda que ganha muito mais, que vai ter aquele emprego para o resto da vida, que vai ter fundo de garantia, que vai ter vale-transporte, alimentação. O pior de tudo é você não usar, **não ter a práxis** do seu estudo. (B4) [grifo nosso].

“Pessoal que é bolsista está sujeito a tudo. É a ultima escala da pirâmide, você faz o que te mandam”, relata o bolsista B9, consciente da sua posição hierárquica. Conforme ressalta Pochmann (2004, p. 232), ao ingressarem precipitadamente no mercado de trabalho, “o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação.” Diante dessa ralação de poder, o bolsista torna-se vulnerável a situações de assédio moral e excesso de poder por parte de servidores públicos, como revela a bolsista B13 (CCJE):

Tinha uma secretária que me intimidava muito por eu ser do movimento estudantil. Ela fazia piadinhas, ela batia diversas vezes na sala me pedindo **pra fazer café pra ela** [...] Quando eu chegava 5 minutos atrasada, ela passava aquele sermão, mas ela não era minha responsável [...] Quando eu fui buscar algum recurso pra poder fazer essa denúncia, eles me desestimularam totalmente, eu fiquei perdida, não sabia a quem recorrer dentro da universidade [...] É uma relação complicada porque a gente tem que se submeter a certos **caprichos do profissional**, num cargo que não tem diretrizes bem traçadas, pra ganhar tão pouco e trabalhar tanto. [grifo nosso]

Foi relatado também que muitas vezes são repassadas ao bolsista, as tarefas mais, cansativas ou pesadas. Geralmente, são funções de responsabilidade dos servidores.

Enquanto a gente estava fazendo as coisas, o funcionário estava **jogando “Poker”** no computador. Por que sobra tudo para o bolsista fazer? A gente chega a fazer mais horas que o funcionário. [...] Não dá pra mim mais, **não aguento mais!** (B19, CEFD). [grifo nosso]

Para o bolsista B22 (BC), contratar bolsistas ou terceirizados vai ao encontro da política de privatização, com a qual ele não concorda. O estudante compara esta realidade à lógica da iniciativa privada, a fim de reduzir custos com mão-de-obra. “É uma coisa ilegal. É o mesmo ponto de vista dos empresários. [...] Não era para ter bolsista PAD, nem pessoal terceirizado aqui”. Isso retoma a discussão daquilo que Frigotto; Ciavatta (2002) chamam de “legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada”.

Há também situações em que o bolsista é reduzido a secretário do professor, como revela B13 (CCJE): “Eu conheci uma estudante de Ciências Sociais que fazia lista de compras da professora. Isso é realmente muito grave, porque além de não ser função dela, era uma atividade totalmente pessoal da professora”. Felizmente, ainda há aqueles que questionam:

E eu não quero ser “vaquinha de presépio.” Não, eu questionava: “não, mas isso não é minha função”. Eu deixava de ir várias vezes ao estágio sim, porque alguma coisa da academia me exigia, que é a minha prioridade, ainda mais que **a gente não é reconhecido em nada do que a gente faz**, ai você ainda vai abrir mão da sua vida acadêmica? Aí eu fui mandada embora do estágio, de um dia para o outro. Fazer o que né? Vou brigar com o servidor, com 25 anos de casa? Vou pedir ajuda a quem? (B4, CE). [grifo nosso]

Além de estarem numa posição de subordinação, os bolsistas demonstram verdadeira revolta contra os seus direitos não reconhecidos, tais como férias. A bolsista B12 (PROGRAD) se queixa de controle psicológico no ambiente de trabalho, da cobrança por resultados, e atribui essas consequências à falta de regularidade no horário dos servidores:

Funcionários têm mania de achar que tem que **ficar no seu pé**, saber tudo que você tá fazendo o tempo todo [...] Tem sobrecarga de trabalho sim [...] Na UFES **ninguém cumpre horário** [...] Se você chegou atrasado, é cobrado. Funcionário não é cobrado [...] **A cobrança é sempre maior do lado mais fraco** [...]. Você não produz nada [...] **A gente perde quatro horas** todo dia aqui [...]. E outra coisa que eu quero manifestar é que **não tem férias direito** [...] Eu que moro fora é pior ainda, porque eu to aqui só pra trabalhar e eu to gastando dinheiro [...] Eles não têm recesso, eles não tiram férias, **por que eu não posso tirar?** [grifo nosso]

Num ambiente heterogêneo, de classes diversas (bolsistas, servidores, terceirizados), com interesses e direitos distintos, há pluralidade de pensamentos, os sujeitos travam entre si verdadeiros embates. Falta de credibilidade e reconhecimento são queixas corriqueiras:

Trabalhar com funcionário público é tenso. Pra eles, eles são bem superiores aos bolsistas. Todos eles querem mandar nos bolsistas e geralmente quem trabalha mais são os bolsistas. Quando teve greve, **isso aqui virou uma bagunça**, os funcionários descontentes, com raiva pela falta que a gente fez, e foi uma greve pequena até, um período bem curto. (B10, BC) [grifo nosso].

4.4.4. Sentimento dos estudantes-bolsistas perante uma experiência degradante no ambiente de trabalho

As experiências degradantes, às quais estão sujeitos os bolsistas são inúmeras, e envolvem situações de assédio moral e sexual, falta de reconhecimento, desgaste mental e físico, controle psicológico e até exposição a agentes insalubres, como poeira e objetos pesados.

Eram livros muito velhos, aí tinha que **mexer com poeira**, a gente ficava num local muito pouco arejado, não tinha luva, não tinha máscara. O trabalho de reposição de livros é um **trabalho bem pesado**, bem cansativo, porque os livros lá são pesadíssimos. E as vezes quando tem livros novos chegando, tem que tirar da caixa, guardar nas prateleiras. [...] Tinha uma servidora lá que **faltava bastante**, e o serviço dela sobrava para mim. Inclusive qualquer tipo de informação, dúvida no empréstimo do livro, eu procurava ajudar. Eu não via essa predisposição no funcionário, sempre muito preguiçoso, mal educado. (B11, CCS e PROGRAD). [grifo nosso].

As situações de assédio moral e sexual não foram muitas, justamente pelo constrangimento que envolve a temática, mas alguns relatos merecem ser compartilhados:

Teve uma bolsista da arquivologia que foi assediada por um servidor, que **ofereceu a ela dinheiro**, porque ela estava com problemas financeiros, em troca de sair com ele. Foi um caso bem greve, era um servidor que estava politicamente envolvido com a direção do centro e a única coisa que aconteceu com ele é que foi transferido de setor. (B13, CCJE) [grifo nosso].

Estas situações ferem a dignidade humana e as normas da boa convivência, podendo causar reflexos por toda vida, pessoal e profissional desses estudantes.

Tinha um servidor do empréstimo que **ficava dando em cima de mim** e de algumas alunas também. Isso gerava um certo **constrangimento**, aí eu conversei com ele, fui mais dura, e ele parou de investir em mim. Porque é uma hierarquia, então ali ele é superior a você, você precisa respeitar, tem uma **relação de poder**. (B11, CCS e PROGRAD) [grifo nosso].

A bolsista B25 (PROGRAD), que trabalhou com atendimento ao público, declara: “as pessoas eram ignorantes com a gente, era um desgaste físico e emocional muito grande”. Além desse aspecto, há situações de opressão por parte dos servidores, que muitas vezes se fazem valer do poder que o cargo lhe confere, para transferir responsabilidades, inibir e até obter favorecimentos, como mostra a bolsista B11, que trabalhou em dois setores distintos:

A diretora da biblioteca também era muito dura com a gente por qualquer erro. Eles estão lá há mais tempo, aí você chega, além de ser bolsista, você é nova. [...] E depois quando precisam de algum favor importante, eles passam a te tratar bem. É uma hierarquia. Ele é superior a você, você precisa respeitar. (B11, CCS e PROGRAD). [grifo nosso].

O mesmo ocorreu com a bolsista B19 (CEFD), que se queixa de controle psicológico por parte da coordenadora do curso, sua superior: “Se eu não estivesse lá oito horas manhã, ela ia atrás de você te procurar. Era coisa de bater ponto mesmo. Ela ligou para o meu namorado, várias vezes, pedindo para ele entrar em contato comigo, e no horário de aula”.

Estes relatos não foram isolados, apenas foram considerados os mais exemplificativos. Em geral, as situações degradantes foram compreendidas como falta de reconhecimento e credibilidade. Os bolsistas se queixam de terem seu trabalho ignorado por muitos servidores, professores e pelos próprios estudantes, que são ríspidos ao telefone, que exigem atendimento imediato e por não confiarem em suas respostas. “O bolsista não sabe dar informação certa” é a visão de alguns professores que, quase sempre, pedem pra ser atendidos por algum superior, segundo B24 (PROEX). Não que esses fatos não aconteçam com outras classes de trabalhadores, mas, no caso em discussão, ficou claro que isso ocorre pela falta de prestígio que o “ser bolsista” carrega, como confessa B13 (CCJE):

Apesar de você estar responsável por aquela função, eles não te dão total credibilidade por você ser bolsista [...] Eles preferem um contato mínimo que seja direto com o servidor, do que dar credibilidade ao seu trabalho que está ali todos os dias. Apesar de ter todo conhecimento daquele setor, eu **não recebo o reconhecimento pelo trabalho que faço**. [grifo nosso].

4.4.5. Aspectos que configuram o trabalho precário dos bolsistas

Vários são os aspectos que configuram o trabalho precário dos bolsistas, tais como: atraso no pagamento, falta de amparo em caso de acidente ou doença, baixa remuneração e instabilidade. O que se procurou entender foi a lógica deste programa, que anuncia em seu edital “perfil de formação relacionado ao projeto de trabalho”, mas apresenta distorções.

B14 e B15 são estudantes do curso de Direito e atuaram como bolsistas no ano de 2008 e 2009. Eles entraram com uma ação na justiça porque viam muitas irregularidades e a não aplicação da lei do estágio, que segundo eles, aplicava-se à situação deles, uma vez que desenvolviam atividades típicas de estagiário de direito. Para eles, a UFES foi omissa e descumpriu as normas, o que gerou um prejuízo financeiro, relativo a auxílio transporte, seguro acidente, e a remuneração, que deveria já ser de R\$360, mas era recebido apenas R\$300. Curiosamente, eles gozavam de férias, como todo estagiário: “Na hora de falar em salário, eles diziam que era bolsa. Na hora de dar férias, eles diziam que era estágio”.

Para os estudantes, é uma questão de negligência, “porque a UFES, assim como toda administração pública, ela é regida pelo próprio princípio da legalidade, ou seja, surgiu uma lei, ela está obrigada a cumpri-la”. Otimistas, eles procuraram fundamentar com provas a documentação tendente a confirmar que desenvolviam atividades típicas de estágio. Esperam assim, ter o direito reconhecido na justiça. Na visão de DE2 (DCE), também estudante de direito e militante do movimento estudantil da UFES, a bolsa PAD é:

Completamente ilegal, imoral, é uma anomalia, infelizmente, não exclusiva da UFES, porque tem outras instituições que a tem, agora nesse nível, nesse tamanho que é, eu não conheço outra universidade que tenha um programa dessa forma. E isso expõe o caráter da nossa universidade também, a falta de mão-de-obra de técnicos administrativos. Os estudantes têm que entender que a bolsa **não é um benefício**, então a gente não topa essa de alguns gestores da universidade dizerem que estão fazendo um grande favor aos estudantes. Não é um favor, o que eles estão fazendo é **tapando um buraco** na deficiência de técnico-administrativos nos setores. [grifo nosso].

Indignada com sua situação, B19 (CEFD) levanta diversos questionamentos que revelam sua insatisfação perante as desigualdades de direitos entre bolsistas e servidores:

A gente que é bolsista faz certas coisas que os funcionários não se dispõem a fazer. Por que sobra tudo para o bolsista fazer? Porque sempre vai ter um bolsista pra fazer as coisas no final das contas [...] **Trabalha mais e ganha menos**. Chego a fazer mais horas que um funcionário [grifo nosso].

Outro aspecto que merece atenção é a insegurança que o programa causa aos sujeitos, instalando um sentimento de angústia, em que o sujeito se sente inútil e dispensável:

A **falta de segurança** acaba gerando um **assédio moral** em cima dos bolsistas. Como você não tem nenhuma segurança da bolsa, se o professor te mandar fazer alguma coisa, mesmo que você ache errado e que você não queira, você tem que fazer porque você não sabe se aquela bolsa vai continuar, pode cortar a qualquer momento. (DE1, DCE). [grifo nosso].

Além desse ponto de vista, há a insegurança referente ao atraso do pagamento. B21 (CAR) confessa: “Eu não posso contar, fico com o pé atrás. Durante todo esse ano que eu estou aqui, 80% dos pagamentos foram atrasados”. No mesmo sentido, Milena confirma: “Atrasa uma, duas semanas. Teve um período que eu fiquei com dois meses de atraso e pra conseguir receber foi uma luta”. Então, além de a bolsa ser considerada baixa, ainda atrasa.

Isso aqui parece até um emprego privado. [...] Experimenta você faltar e não dar explicação [...] Não sei se um bolsista – Deus me livre e guarde – andando de moto e **sofresse um acidente** e tivesse que **ficar afastado** um mês, dois meses, eu não sei qual seria a garantia. (B8, CCJE). [grifo nosso].

Outro ponto que intriga bastante é a questão da segurança, em caso de acidente ou doença. Não foi relatada nenhuma experiência neste sentido, mas são fatos que, porventura, podem vir a acontecer, e que preocupam os sujeitos, tão suscetíveis às fatalidades citadas:

O bolsista acaba assumindo função de **secretário do professor**. Realmente é muito desgastante, muito humilhante continuar mantendo esse tipo de ralação em que você tem que se submeter pra receber uma remuneração muito precária, porque não é nem o mínimo que um estágio poderia oferecer e praticamente o mesmo número de horas. (B13, CCJE). [grifo nosso].

Ainda que na proposta do programa não contemple pesquisas e extensão, de fato, desempenhar tarefas administrativas, não se trata de aprimoramento, mas de um fator que compõe o quadro de precarização do trabalho discente, combinado com baixa remuneração e flexibilização das relações de trabalho, a fim de cobrir o quadro de servidores efetivos, que inclusive, não cumprem o devido horário de trabalho. Com base na concepção de Antunes (2001), a modalidade de trabalho analisada, corresponde às novas determinações do mundo do trabalho, como é bem lembrada por B9 (CCJE):

Eu espero que a flexibilização que acontece aqui enquanto trabalho na UFES, que diminua. Espero que através dessa pesquisa, possa ajudar a desenvolver isso, para que diminua os terceirizados, diminua os contrários temporários, que de fato haja mais concursos, e que de fato as bolsas Pad possam existir sim, porque acaba ajudando alunos que não tem condições financeiras, mas que as bolsas de pesquisa possam aumentar e que os estudantes possam se mobilizar mais. Tal como os terceirizados, eles também acabam substituindo uma mão-de-obra que deveria ser qualificada e deveria estar ali com **todos os direitos trabalhistas**. Então essa nova **configuração do capital** provoca isso. Infelizmente vivemos numa sociedade capitalista, que é neoliberal, e faz parte a flexibilização e precarização do trabalho. [...] Eu era cobrado como servidor, enquanto deveria estar fazendo pesquisa e extensão. [grifo nosso].

Ao traçar um paralelo entre a bolsa e o estágio, foram apontados diversos direitos que deveriam se aplicar aos bolsistas, e que estão sendo negligenciados:

O bolsista **não tem garantia, nenhum amparo legal**. [...] Já o estagiário, tem um contrato que pode ser prorrogado por mais um ano, você tem direito a férias, você tem direito a atestado médico, o estagiário pode se ausentar do serviço para estudar para prova. [...] (B8, CCJE). [grifo nosso].

A desigualdade parece maior aos olhos dos bolsistas, porque eles sabem que desempenham a mesma função ou mais de um servidor. A responsabilidade é grande, e muitas vezes, envolve transferência de senhas. Na ausência do servidor no local para amparar suas decisões, o bolsista se vê ainda mais sobrecarregado, porque não tem a quem recorrer.

O bolsista assume a responsabilidade do funcionário, a gente aqui usava **a senha do servidor** [...] **O desgaste físico e emocional** dentro do departamento é muito grande [...] Se a gente comparar com o estágio, querendo ou não você tem um contrato, tem uma legislação. O grande problema dos bolsistas é que não existe uma legislação específica, não tem um órgão fiscalizador, não tem garantia, não tem um contrato [grifo nosso].

A questão das férias foi muito presente nas falas dos sujeitos, sobretudo, porque é do conhecimento deles, que estagiário goza férias. Muitos deles estão como bolsistas há mais de ano, sem gozar desse direito. Os estudantes que moram em outra cidade, sentem-se ainda mais prejudicados, porque precisam se deslocar apenas para o trabalho, em época de recesso da universidade. Isso envolve custos com transporte e acúmulo de tarefas, pois na ausência dos servidores, o bolsista assume toda a responsabilidade.

Existem bolsistas que são responsáveis praticamente sozinhos por departamentos [...] Fica sujeito aos caprichos daquele profissional, que pode demiti-lo a qualquer momento, pode simplesmente se recusar a assinar a folha de ponto do bolsista. Comparando as situações, sendo estagiária agora, claro que ainda existe uma relação desigual, mas existe um respeito muito maior, eu sei quais são as minhas funções, eu sei até onde eu posso ir, eu sei que existe uma lei me amparando. No caso dos bolsistas não, eles estão a cargo daquele responsável. Se aquele responsável se julgar no direito de fazer determinada coisa com o bolsista, ele não vai ter nenhum amparo. [...] É tudo muito pessoal e isso não deveria acontecer, deveria ser **uma relação trabalhista** realmente e não essa ligação pessoal (B13, CCJE) [grifo nosso].

Como o bolsista não está amparado por diretrizes bem definidas, a manutenção do seu vínculo depende de uma relação não de fato profissional, mas bastante pessoal, em que se observam distorções, desvios de função, favorecimentos e transferência de responsabilidades próprias do servidor. Muitos se queixam de certa acomodação por parte dos servidores, que por serem estáveis, não se preocupam com os resultados, delegam suas funções e se mantêm na maior parte do tempo, ociosos e despreocupados com o trabalho.

Fica claro que o serviço fica sempre **sobrecarregado** para o bolsista. [...] Acaba que tudo é passado para os bolsistas e os servidores sempre ficam com as **tarefas mais fáceis**, até o turno é mais fácil. A maioria dos bolsistas fica no turno da noite, porque os servidores não querem trabalhar a noite. [...] Sem os bolsistas aqui **não vai ter biblioteca**, não vai ter tantas outras coisas. O problema de poucos funcionários é uma coisa mais além, é do governo e os bolsistas estão aqui suprimindo essa demanda. Então fica aquele contingente de bolsista e poucos servidores e por eles terem **estabilidade**, acabam sempre repassando as tarefas mais difíceis para os bolsistas, que podem sair a qualquer momento, não tem direito nenhum. Se a gente hoje tem uma **legislação trabalhista** foi porque se viu que deixar os trabalhadores nas mãos dos empresários, eles sempre ficam desfavorecidos [...] Eles não querem nos enquadrar **nem como estagiário, nem como trabalhador**. (B22, BC) [grifo nosso].

Esta falta de definição revela que a bolsa PAD surgiu a partir de um problema estrutural da universidade, que acabou sendo uma eficiente combinação para a universidade.

Então o bolsista vem pra suprir essa demanda, fazer um trabalho precarizado, porque ele **ganha uma miséria**, comparando ao salário de um servidor, e muitas vezes, faz as mesmas funções que um servidor faria. A universidade brasileira está passando por um processo pesado de desgaste, de **falta de verba**, e isso acaba se refletindo aqui. (B13, CCJE). [grifo nosso].

Por fim, sobre a baixa remuneração, aspecto que configura a precarização do trabalho desses sujeitos, a bolsista B19 (CEFD), garante que “preferia receber menos, e ser uma bolsista de iniciação científica, ter um professor me incentivando a desenvolver tudo que eu aprendi no curso, a receber mais e fazer serviço do técnico. A minha bolsa é o auxílio alimentação dele”. Mesmo insatisfeita com a remuneração, a bolsista estaria disposta a ganhar menos financeiramente, para ganhar muito mais em longo prazo.

Nos *campus* de Alegre e São Mateus, felizmente, foram encontrados pouquíssimos bolsistas PAD irregulares. No primeiro, os bolsistas PAD, que inclusive são raros de se encontrar, estão todos desenvolvendo atividades típicas da área de formação. Na ocasião, foi encontrado apenas um bolsista PAD, um estudante de Engenharia Industrial Madeireira, que trabalha como monitor de informática. O bolsista, embora esteja distante da área, demonstrou total satisfação com seu trabalho, por ser a única atividade remunerada que lhe permite conciliar com seu curso, que é integral e exige um esforço maior. O mesmo ocorreu em São Mateus. Segundo o servidor TA1 que trabalha na Secretaria Única de Graduação, há somente uma bolsista PAD no centro, que é estudante de Engenharia da Computação, mas trabalha no setor de tecnologia da informação. Ainda assim, a bolsista foi entrevistada, e demonstrou também muita satisfação no desempenho de suas atividades. Por outro lado, TA1, confirmou que sente falta de um maior número de servidores, principalmente na biblioteca, que é um setor carente de servidores:

O correto não é ter bolsistas realizando trabalho de servidores, e sim, na parte de monitoria de disciplina, laboratório, para o seu desenvolvimento acadêmico. Aqui você não tem uma divisão administrativa igual Vitória tem, onde cada curso tem seu colegiado e tem um servidor responsável. Aqui é tudo junto, então a gente faz tudo ao mesmo tempo. [grifo nosso].

Visando aprofundar melhor nesta questão do déficit de técnicos administrativos, achou-se necessário, a partir da entrevista acima, procurar a diretora do SINTUFES, DS1, que na ocasião da greve dos bolsistas, concedeu uma entrevista à ADUFES, declarando:

“Ficamos muito tempo sem concurso público e houve a ampliação dos cursos pelo REUNI. Como a contratação de pessoal não foi suficiente, essa defasagem é suprida pela mão de obra dos estudantes-bolsistas”. Ao ser entrevista, DS1, complementou:

O serviço público no Brasil passa por um processo de desmonte. No governo FHC, nós ficamos praticamente sem concurso público, no governo Lula, houve concursos, e o Reúne, que foi uma expansão do ensino sem qualidade, porque abre cursos, mas não tem nem professor suficiente, nem trabalhador técnico administrativo suficiente. Então quem passa a executar o trabalho do técnico administrativo, é o bolsista, que deveria estar adquirindo experiência na sua área. Ele passa a ser um **trabalhador braçal**. Isso descaracteriza até a própria bolsa, e, além disso, precariza e desqualifica trabalho do servidor, porque enquanto tem bolsista pra trabalhar ali, continua não tendo concurso público e quando tem, são insuficientes. [...] O que deveria acontecer era a universidade oferecer bolsa de pesquisa, porque isso tanto é um prejuízo para nós, como para o estudante. [...] É uma coisa que acaba sendo compatível com o que o governo vem programando para o serviço público, que é desmontar todo o serviço público do país. Por exemplo, o hospital universitário vai ser transformado numa empresa privada. [...] Os estudantes devem desenvolver uma grande luta para que essa bolsa seja de pesquisa, e que não implique fazer tarefas burocráticas. O bolsista, se ele se acidentar no trabalho, se ele sofrer assédio, nada disso tem amparo legal, e como ele precisa, acaba se expondo a uma **atividade degradante**. [grifo nosso].

A DS1 toca em pontos interessantes, como a política neoliberal e as tendências de privatização, como observado na discussão teórica, pautando-se em Nardi (2006). Além disso, a Diretora lança uma reflexão ainda não pensada, de que o prejuízo é tanto para os estudantes, como para a classe trabalhadora e a sociedade em geral, que permanece sem concurso. Na verdade, a bolsa PAD, quando criada, apresentava o seguinte objetivo:

As bolsas PAD, administrativas, na época, surgiram com a concepção de estimular o estudante a ter um contato profissional dentro da própria universidade, e atualmente ela é meramente uma substituição do servidor técnico-administrativo. [...] Inclusive, insegurança é muito maior. Existem casos diversos de coação, de assédio moral a bolsistas, porque é algo extremamente sem nenhuma garantia de direito. Então assim, essas pessoas estão sendo limitadas, estão sendo retiradas de vários direitos que elas deveriam ter, assegurados na lei do estágio [...] A bolsa ela não tem um caráter só de extensão, de monitoria, mas ela deve ser pensada na universidade com um caráter de **assistência estudantil**. Todo o estudante deve ter acesso a essas bolsas de maneira a ter na universidade um estímulo para o seu conhecimento intelectual e acadêmico. A bolsa ela tem essa função também, que é **manter o estudante estudando**. Nessa perspectiva, é que a gente defende a não extinção das bolsas PAD. A gente quer uma transformação dessas bolsas PAD, em bolsa de extensão, pesquisa ou monitoria. (DE3, membro da comissão de bolsas). [grifo nosso].

DE3 esclarece que a comissão de bolsas foi criada bem antes da greve, com a intenção de discutir questões da bolsa, problemas de legalidade, mas lamenta seu mau funcionamento:

Na verdade a comissão de bolsas foi criada bem antes da greve, com a intenção de discutir questões da bolsa, diversos problemas, inclusive, de legalidade que existiam nessa questão. Infelizmente, essa comissão está **parada há mais de seis meses**. Desde então há aproximadamente, dois ou três meses, não tiveram mais reuniões. [...] Não existe programa, documentação, ou regulamentação no conselho universitário que ampare o programa de bolsas na universidade. Toda vez que o prazo chega até o final, o conselho universitário aprova um aumento desse prazo, prolonga o programa, tendo em vista que não há nenhuma resolução pronta porque justamente, os membros do conselho universitário que estão nessa comissão não têm vontade nenhuma política de produzir uma nova regulamentação. [...] Claramente, é um mecanismo de **manter os interesses**, principalmente, dos setores mais ligados à administração da universidade. [grifo nosso].

Em contrapartida, DE3 reconhece que a greve foi satisfatória, e espera que a nova reitoria venha com vontade política para alterar esse quadro. B11 (PROGRAD) ressalta também que o Plano Nacional de Assistência Estudantil, é uma coisa muito recente na universidade e que se hoje ainda é precário, no passado já foi muito pior. Por fim, DE3 complementa confiante em possíveis melhorias futuras: “Se não está como antes é porque houve antes quem lutasse por isso. Isso é engajamento que parte do movimento estudantil”.

4.4.6. Resultados da greve

Uma parcela grande de bolsistas paralisou suas atividades por três semanas, no mês de novembro de 2010. A greve foi anunciada em Assembleia Geral organizada pelo DCE, tendo como principais reivindicações o reajuste no valor das bolsas, melhores condições de trabalho e uma efetiva política de assistência estudantil, considerada insuficiente. Tendo em vista essa situação, uma das pautas de reivindicação do movimento grevista foi a regulamentação das atividades de estágio na UFES conforme a Lei de Estágio.

Entretanto, as vitórias do movimento grevista se limitaram ao aumento no valor das bolsas do PIB para R\$ 360,00, garantindo a mesma oferta de bolsas. A reitoria atendeu a solicitação dos estudantes acerca da extinção das bolsas PAD, que passariam a ser neste ano de 2011, gradativamente, bolsas de pesquisa. A proposta já foi, inclusive, levada à Comissão Especial que responde pelo assunto no Conselho Universitário. Foi acatada, também, pela Administração Central, a possibilidade de os bolsistas participarem de eventos. Além disso, foi criada uma comissão que regulamentará o estágio na universidade. O reajuste no valor das bolsas foi considerado insuficiente pelos estudantes.

A greve foi encerrada, mas o movimento pretende prosseguir. É preciso verificar o andamento das votações das propostas sugeridas pela reitoria no Conselho Universitário. DE3, que também é representante estudantil no Conselho Universitário, destaca:

Foi um negócio que surpreendeu bastante. No caso da greve dos bolsistas, felizmente foi possível sair do nível de indignação e passou ao de **mobilização**. Foi um processo bem amplo, em que a grande maioria dos bolsistas participou [...] No caso do estudante, que está completamente desamparado de qualquer instrumento legal, uma greve se torna absurdamente arriscada, porque nunca tinha acontecido e esses estudantes tinham possibilidade de serem desligados à qualquer momento. A mobilização foi muito boa, a carta assinada pela reitoria, foi importante, de grandes avanços e reajuste de 20% das bolsas. A gente acredita que o deveria ser um salário mínimo, para que de fato os estudantes pudessem se manter estudando, sem necessidade de ajuda externa, mas infelizmente não foi possível. A palavra do reitor tinha sido dada, e infelizmente a universidade não honrou com a palavra, enganou os estudantes, ludibriou o movimento e não fez todas as concessões que tinha prometido. Mas mesmo assim, eu julgo esse **processo positivo**, para até que abra portas para novos processos, tendo em vista a morosidade de a universidade em resolver os problemas de fato [...] Os estudantes estão percebendo a exploração que está ocorrendo, e isso sem sombra de dúvida, vai culminar em outros processos. [grifo nosso].

B9 (CCJE) foi um dos precursores da greve, juntamente com B8, que também atuava neste mesmo centro. Ele revelou que tudo partiu de uma conversa despreziosa sobre o atraso no pagamento das bolsas. Assim, marcaram reunião com os bolsistas para discutir a situação precária em que eles se encontravam. Ele destaca que “as pessoas que eram um pouco mais politizadas, elas aderiram, e as pouco politizadas, não estavam nem aí para as manifestações”. Ao chegar ao conhecimento do DCE, os militantes já foram tomando frente e marcaram uma reunião com o diretor do centro. B8 afirma que o movimento grevista seria uma atitude independente, mas que os militantes resolveram se envolver na causa. Ao fim da greve, o bolsista afirma que “tinha certeza que seria mandado embora”, o que revela a vulnerabilidade, o medo e a coação a que estão submetidos esses sujeitos. B13, afirma que o maior ganho não está nas mudanças concretas, mas que:

A greve foi um momento bem construtivo, a gente pode fazer uns diálogos bem legais, e pautar todas as necessidades dos bolsistas. Acho que a greve, apesar de não ter saído vitoriosa em muitos aspectos, contribuiu bastante para fortalecer a mentalidade **enquanto trabalhadores**, porque por mais que a gente não seja reconhecido como tal, nós somos e ajudou a **conscientizar sobre os nossos direitos**. Acho que aquela organização inicial, de ir nas assembleias, discutir quais são os problemas de cada setor, nos fez pensar enquanto grupo, **trabalhar a auto-organização**, construir a greve, pensar estratégias, tudo isso nos conscientizou de vários problemas inclusive da própria universidade, da nossa situação e da **precarização do ensino público**. (B13, CCJE). [grifo nosso].

B13 considera que o maior ganho não foi no salário, que foi pequeno, mas acredita que “toda luta, por mais que ela não tenha vitórias concretas, aparentes, ela constrói muito dentro da gente, ela constrói inclusive a capacidade de resistir ao que quer que seja”. Enguita (1991) defende que uma formação polivalente contribui para que os trabalhadores “subvertam as tendências à degradação do trabalho”. No mesmo sentido, DE1, pondera:

A maioria das conquistas não são só objetivas. Não é só o aumento de R\$60 que os bolsistas conseguiram, mas também, a melhora qualitativa, de forçar a Administração da Universidade a pensar nisso. O diretório central tem que ter muito isso, “feeling”, sabe? Deve estar perto da base, perto dos estudantes e ver o que está incomodando. Acho interessante que a gente faz uma mescla de **movimento sindical com o movimento estudantil**. Somos estudantes, mas o discurso, e a lógica do pensamento eram sindicais. [grifo nosso].

B1 (CCHN) considera que a greve propiciou “um momento importante de conscientização e reflexão acerca do papel que o bolsista desenvolve”, mas lamenta que os resultados não tenham sido favoráveis aos bolsistas, os quais ele considera “reféns desse próprio sistema”, justamente “porque eles dependem dessa bolsa pra se manter”. Na busca por aspectos positivos da greve, foi possível registrar o depoimento de B10 (BC):

Quando teve greve, **isso aqui virou uma bagunça**, os funcionários descontentes pela falta que a gente fez, e foi uma greve pequena até, um período bem curto. **O bolsista acaba trabalhando mais**. Um exemplo disso foi a greve, isso aqui virou um escarcéu. A greve serviu para esse pessoal abrir um pouco o olho, para eles acordarem para a questão do bolsista. Eles foram ver que realmente a gente faz uma falta danada aqui. [grifo nosso].

Já B22 (BC), que também trabalha na biblioteca central, disse que até se surpreendeu um pouco, porque esperava uma desorganização maior por parte dos servidores, mas adverte:

Deu pra ver que eles estão muito ociosos, deu pra ver que caso eles se esforcem, eles conseguem trabalhar melhor, só que não fazem porque os tem a gente pra fazer, então eles ficam acomodados. Mas também deu pra ver que sem os bolsistas, eles não têm capacidade de manter a biblioteca funcionando. **Sem os bolsistas não tem biblioteca**. [grifo nosso].

Do mesmo modo, B25 que trabalhou na PROGRAD, revela que a greve “foi positiva porque eles perceberam que nós somos importantes. Eu não vou dizer que sem a gente eles não são nada, mas 50% do funcionamento da universidade depende dos bolsistas”. No entanto, há quem avalie a greve como um movimento que prejudica os usuários do serviço público e sobrecarrega os servidores, como revela B21 (CAR), que se posicionou indiferente ao movimento grevista, mas criticou de forma polêmica, o movimento estudantil, o que aguçou a curiosidade por revelar à frente, mais detalhes sobre o assunto.

Não que não discorde ou concorde com a greve. Está na constituição, você é um direito seu. Eu não entrei de greve porque a minha superior é uma senhora já de cinquenta anos, então eu não vou deixar sobrecarregar pra ela. Então, por respeito e consideração a ela, eu não entrei de greve. [...] Só o fato de eu não montar um data show numa sala, isso prejudica 30 pessoas numa sala [...] E a maioria das pessoas que, proclamam à greve, são do DCE ou de alguma forma ligadas ao movimento político, militantes. São “**filhinhos de papai**” que moram na Praia da Costa, ou na Praia do Canto, e vêm de carro pra UFES. Não precisam de fato da bolsa. (B21, CAR). [grifo nosso].

4.4.7. Perspectiva dos bolsistas sobre a participação política dos estudantes

Talvez este tenha sido o questionamento que tornou possível coletar um maior número de posicionamentos, sobretudo daqueles estudantes que já passaram por gestão no DCE. B4 (CE) é um desses casos, levanta uma série de questionamentos, inclusive sobre a atuação dos professores, que também deveriam ser protagonistas nessa luta política:

Tem que participar. Acho que os estudantes da UFES não tinham que ser aqueles estudantes que vêm, começou a aula, batem o cartão, acabou a aula, batem o cartão e vão embora. Eles decoram uma frase específica, um cálculo específico e só sabem daquele jeito, não sabe pensar, não sabe dialogar com os autores. Você não tem **convivência universitária**. [...] Tem professor que é frustrante de se ter uma aula. Você prefere se atrasar, esperar o rodízio de professor, para ele sair daquela matéria. Esses professores são formados nesse mesmo método de ensino e voltam **reproduzindo à mesma lógica** [...] Quando um estudante luta, ele não está lutando só por ele, mas ele está lutando pra melhorar pra todo mundo. [grifo nosso].

Segundo Tragtenberg (1974), esse conhecimento, cada vez mais fragmentado e especializado, é “uma forma de dominação”. Os indivíduos perdem, assim, a noção de totalidade. Passam a ter apenas uma consciência parcial da realidade. B11 ratifica:

Ainda há muito que se fazer em relação à organização estudantil. A participação vem um pouco decrescente, os alunos se mobilizam pouco por conta mesmo da pouca vivência que eles têm aqui. Os alunos na ânsia de buscar uma entrada logo no mercado de trabalho passam um tempo mais corrido na UFES e não se apropriam dos mecanismos que tem aqui pra muitas vezes melhorar a vivência enquanto universitários, enquanto estudantes de mestrado. [...] A sociedade precisa tomar a universidade para ela, precisa fazer bom uso dos **recursos que ela oferece**, precisa estar a favor de toda a sociedade. É um problema muito maior do que a gente pensa [...] É preciso fiscalizar se o **professor dá ou não dá aula**, como funcionam os conselhos universitários, como seu curso é estruturado, como a verba chega até seu centro [...] De certa forma, tem professores mais preguiçosos, que chegam à sala de aula e não estão nem aí pra nada, só pensam em cumprir o horário deles [...] Mas enquanto você estiver na UFES, você deve ter esse **papel de mudança**, basta se engajar naquilo que for melhor pra você, não se acomodar diante das dificuldades e seguir o seu caminho [grifo nosso].

O termo “vivência acadêmica” surgiu diversas vezes nos depoimentos. Os bolsistas traçaram um paralelo claro entre o estudante que vivencia a universidade e o estudante que apenas passa pela universidade. B7 (CCJE) afirma: “Eu acho os alunos muito alienados, eles não querem se envolver mesmo”. Para Paula (2003) isso demonstra uma “mudança na concepção de mundo”, o que justifica o “ostracismo da juventude brasileira”.

A universidade não é só conhecimento científico é formação do cidadão, do ser humano. Existem os estudantes que vivem a universidade e os que só passam por ela, que nunca entraram na biblioteca, que nunca almoçaram no RU [...] Tudo bem, é seu direito não querer participar do movimento, mas desde que isso não interfira na sua visão como cidadão coerente, na sua visão crítica sobre as coisas. (B8, CCJE). [grifo nosso].

Para B5, isso reflete um “desinteresse geral, um descaso” com a universidade. É preciso pensar, de acordo com Cunha (1989), que a participação política dos estudantes não se dá de forma contínua, mas “obedece a fases de fluxo e refluxos”, como bem sinaliza B1:

A gente vive um momento de **refluxo da perspectiva crítica** dos próprios alunos [...] Um momento de perda da identidade política, ou seja, da participação dos movimentos organizados dentro da própria universidade, de uma política que venha consolidar as demandas reais dos próprios estudantes dentro da universidade, principalmente no que envolve a **permanência e a assistência estudantil**. (B1, CCHN).[grifo nosso].

Como falado anteriormente, é preciso um esforço conjunto, que envolva a classe estudantil, e também docentes e dirigentes da universidade. Entretanto, B18 (CT) estabelece uma polêmica: “Quanto mais desunida for a UFES, melhor, porque aí é menos movimento pra eles. É isso que eles querem”. B20 compartilha do mesmo pensamento:

A formação política, a luta política dos estudantes dentro universidade tem que ser mais efetiva. Não digo que ela não esteja acontecendo, mas está acontecendo pelas mãos de poucos. Ela deve agregar mais as pessoas, ganhar mais corações, mais mentes. O que a gente vê, **são grupos pequenos** de estudantes, carregando uma demanda gigantesca de pautas políticas e tentando propor algo diferente e não alcançando êxito em muitas de suas pautas por causa dessa sobrecarga, por causa também da não vontade de responder por parte de nossos dirigentes, por parte de nossa reitoria. Então, por parte da maioria dos discentes e administradores da nossa universidade, **é do interesse deles que os alunos não sejam políticos**. Eles também de certa forma, na sua conduta diária, fazem com que o aluno não se interesse em ser político [...] Eu acho que os poucos que tentam devem receber o elogio de excelência, porque mesmo vendo praticamente uma universidade inteira dizendo não, se atrevem a dizer sim, a apoiar a greve, a fazer fala em reunião de professor, em reunião de técnicos, a não se submeter e não se diminuir perante uma figura de reitor, de vice-reitor, de pró-reitor, e sim tá ali mostrando que o estudante deve ter direitos respeitados, e que ele tem o direito de exigir que a universidade atenda às suas demandas [grifo nosso].

Como bem pontuam Sabadini; Garcia (2010) vive-se hoje um momento de “perda de identidades coletivas” e dos ideais que pautavam a forma de ser e agir da sociedade. Silva (2002) considera que as categorias que antes orientavam as lutas, são “redefinidas como anacrônicas e ultrapassadas”. B10 (BC) confirma esta tendência ao declarar que os estudantes “não têm objetivo concreto. Eles estão lutando por coisas que às vezes eles sabem que é uma utopia, que não vão conseguir nunca”. Neste depoimento é possível perceber certa passividade no comportamento do estudante. Já B5 (CEFD), numa outra perspectiva, revela que esperava mais da universidade e dos universitários, e aponta que:

Eles estão cada vez menos interessados nas questões políticas. Pode ser o momento do mundo mesmo, de outros pensamentos. Não dá pra comparar com outras gerações, são momentos diferentes e realmente as demandas são diferentes [...] O engajamento político dos estudantes é mínimo, a participação nas eleições aqui é mínima [...] Eu fico meio sentida falando disso por que eu acho que é uma coisa tão importante, e eu vejo os alunos tratando com tal descaso, que dói em mim até falar sobre isso, fico meio chateada. Os alunos não **estão vivendo mais a universidade**, a maioria dos alunos estão chegando, querem assistir só a aula, conseguir sua nota, pegar seu diploma e ir embora. Eu não sei se a gente tá entrando cada vez mais jovem na universidade, cada vez mais imaturo e a universidade tá virando uma continuação do ensino médio. [...] A gente via antes as pessoas entrarem na universidade porque buscando alguma coisa, hoje a maioria tá entrando para ter um curso superior, não sabe nem o que tá fazendo aqui [grifo nosso].

Segundo Weber (1999, p. 23) esta “utopia de sociedade perfeita desapareceu, o que causa um outro problema, porque os movimentos sociais, a juventude, os operários, a transformação social não existe sem utopia, e o vazio de utopia, hoje, é um fator de passividade”. Acontece que a própria noção de política e cidadania sofreram distorções:

A nossa compreensão sobre política é muito pequena quando a gente entra na universidade, então aquilo que a gente acredita que seja política, vai sendo confrontado o tempo inteiro a partir do momento que você tem contato com algum movimento social. Então a gente começa a trabalhar essas noções dentro da gente e construir esse conceito de uma maneira mais ampla. A gente começa a pensar a política como um processo maior, como um **processo cotidiano** e não só feito lá por aquelas pessoas denominadas políticos. A gente não consegue entender como as nossas atitudes são políticas cotidianamente [...] Acho que a falta de engajamento reflete um descontentamento com isso que o senso comum acredita ser política. Então se a gente começasse a trabalhar esses conceitos dentro da gente e reascendesse essa capacidade de fazer política todos nós, esse engajamento poderia aumentar, porque nós íamos nos pensar como sujeitos políticos, independente de estarmos vinculados ou não a algum partido [...] Somado ao estímulo do capitalismo, de estar voltado para o mercado de trabalho, de produzir, de individualizar cada vez mais, essa junção de fatores contribui para que o movimento estudantil esteja esvaziado, não só o estudantil, mas os movimentos sociais em geral estão sendo cooptados. (B13) [grifo nosso].

Como apontado por B5 (CEFD) talvez por imaturidade ou mesmo ausência de propósito e comprometimento com a universidade, o estudante hoje vem perdendo a capacidade de se posicionar como agente transformador da sociedade, diferente da geração de 68, que se tornou protagonista de um “ciclo revolucionário”, como destaca Garcia; Vieira (1999).

São visões diferentes. Naquela época estoura a ditadura militar no Brasil, em 68 vem o AI5, reprimindo cruelmente qualquer manifestação, qualquer aglomeração. As pessoas se sentiam privadas da liberdade de expressão. [...] Hoje, de certa forma, você pode se expressar, mas o cidadão, desde que não chegue na sua área de conforto, **não quer manifestar**, não quer lutar por seus direitos. [...] O próprio estudante, o bolsista, fala que não vai adiantar de nada, que não vai mudar nada. Naquela época não. Em 64, 68, o estudante tinha a **concepção de lutar**. (B8, CCJE). [grifo nosso].

A cultura autoritária da ditadura desorganiza comportamentos em três frentes, conforme defende Martins (2004): “o da liberdade, o da consciência crítica e o da sua capacidade de ação política”. Numa comparação entre as gerações de 68 e a atual, o bolsista conclui que hoje, vive-se num processo mesmo de desmobilização social. O contexto atual sofre os reflexos do regime autoritário, que procurou conter a perspectiva crítica da universidade, por meio da repressão aos movimentos estudantis e da Reforma Universitária, que abriu caminhos para a privatização do ensino superior. Ao Estado autoritário “interessaria uma universidade servil, subserviente não uma universidade crítica” (GADOTTI, 2001, p. 130). Ainda assim, é possível encontrar jovens que ainda acreditam na força das lutas sociais:

É preciso uma mobilização maior, já que todos são estudantes, independente da cor, partido, raça, credo. É por aí, tem que ter greve, tem que ter piquete, **tem que protestar**, tem que ir às ruas, porque é a única maneira que pode mudar alguma coisa, porque se não vai ficar como está [...] As pessoas não estão nem aí, elas querem o carro delas, o diploma, o canudo, querem passar no concurso e que o resto se exploda. Então tem que ter mobilização, até mesmo partidária, e engajamento político dos estudantes. (B9) [grifo nosso].

Para Barros (2009, p. 47), lutas sociais só têm sentido, “quando não deixam de refletir o que é universal”, resgatando a concepção de “sujeito coletivo” abordado por Gohn (1994).

Quando a gente vive em sociedade, qualquer problema é problema de todo mundo. É sempre importante se posicionar em relação ao problema dos outros, porque aquilo vai se refletir para nós. Tem que se posicionar; Tem que dar apoio, criticar e não ficar omissos. **Não existe neutralidade**, existe apenas omissão e omissão não é positivo. Os alunos têm que se preocupar com o problema dos outros, com o coletivo, porque a gente vive em sociedade, então tudo vai refletir para cada indivíduo. Na universidade mais ainda. São os servidores que precisam dos alunos, os alunos que precisam dos servidores e a universidade depende da sociedade para sustentá-la e para dar apoio a ela, então não pode ficar omissos. (B22, BC). [grifo nosso].

4.4.8. Impressões dos bolsistas acerca dos programas de iniciação à docência e científica

Conforme já relatado, os bolsistas foram unânimes ao afirmar que achariam melhor uma bolsa de iniciação científica a uma bolsa PAD, pela possibilidade de atuarem em suas áreas de interesse e desenvolverem assim uma noção de pesquisa científica. B6 (PROEX) revela:

Eu me sinto totalmente prejudicado. Claro que essa bolsa é muito importante pra mim porque eu preciso desse salário que eu recebo aqui, mas infelizmente, deveria ter mais bolsas de pesquisa pra gente poder ficar mais por dentro da nossa matéria porque querendo ou não **eu vou dar aula e vou ser professor um dia, então quer dizer, iria melhorar a minha formação.** [...] Eu acho que a universidade poderia fazer muito mais pelo aluno pra ele sair daqui com menos medo de enfrentar o mercado de trabalho [grifo nosso]

E quando questionados sobre a dificuldade de se ingressar num programa de iniciação científica, todos declararam com certo grau de indignação, ser infinitamente maior do que a bolsa PAD, justamente porque requer uma boa relação com os professores ou indicação.

[...] É mais difícil de conseguir PIBIC porque você vai ter que ter um QI muito grande, “quem indica”, né?! **Vai ter que trazer um cafezinho para os professores, vai ter que ter joguinho** ali dentro do departamento. Eu sei que rola. É mais amiguinho de um, então vai ser meu orientando. E acho também que o número de bolsas é muito limitado, então não ia ter como atender a todo mundo. [...] Eu não me sinto seguro aqui, porque eu sei que **a qualquer momento eles podem me mandar embora.** (B6) [grifo nosso].

Foi possível perceber que estudantes de licenciatura, que desejam seguir a carreira acadêmica, sentem-se os mais prejudicados pelo programa. Eles demonstraram insegurança em relação ao futuro profissional por não terem a chance de aprimorar seus conhecimentos, por meio de pesquisa ou iniciação à docência. Esta imaturidade acadêmica vai ao encontro da lógica mercadológica colocada por Gohn (2005). Sob esta perspectiva, não há espaço para consciência crítica, contribuindo para o esvaziamento político dos estudantes.

Eu almejo carreira acadêmica. A bolsa PIBIC possibilitaria isso, porque quando você está num processo de iniciação científica você tem que fazer uma revisão bibliográfica, você tem que se atrever a descobrir coisas, você brinca de ser pesquisador, então isso te traz mundos novos, conhecimentos novos. E nós precisamos acima de tudo é saber antes de ir pra prática. **Nós precisamos do saber pra fundamentar a nossa prática.** (B20) [grifo nosso].

Conforme é proposto por Eribon (1990), o saber é construído nas práticas cotidianas, por meio do “processo de identidade político-cultural que estas lutas cotidianas geram”, corrobora Gohn (1994, p.16).

Para haver a articulação da teoria com a práxis, é preciso uma luta conjunta. B21, que deseja seguir carreira acadêmica, lamenta o fato de que em seu centro não haja produção acadêmica ou projeto de extensão. Ele diz que faltam oportunidades, incentivo e engajamento dos professores, os quais ele chama de “oficineiros”. Mas adverte que é preciso um interesse maior dos estudantes. Para ele, na UFES existem dois tipos de formação: “a formação que a universidade te oferece, que são as aulas praticas e teóricas, e existe a formação pessoal, que você corre atrás para desenvolver”. Esta segunda formação perpassa por cursos extracurriculares, participação política, produção cultural e acadêmica.

A universidade vai **muito além da sala de aula**. Aprender a ser universitário é muito mais do que vir aqui decorar texto pra fazer uma prova e ir embora. Isso já mostra quem você vai ser lá fora depois de formado. [...] Funciona assim, o aluno finge que aprendeu, e o professor, finge que ensinou! Fica lá naquele: “eu finjo que você me engana, eu finjo que acredito”. É esse tipo de pensador que a universidade quer formar? Por isso que tem muita gente fazendo curso técnico. Você se forma em dois anos, vai para o mercado de trabalho e a massa pensante tá ficando atrasada, falida, precária [grifo nosso].

Hoje não se busca mais uma formação humanística, mas uma formação cada vez mais tecnicista e descomprometida com a ciência, na tentativa de adequar a “formação humana aos interesses organizacionais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002, p. 115). Foracchi (1977, p. 58) explica que esta subordinação da universidade aos interesses dominantes, priva a universidade da “autonomia crítica”. DE2, militante da UFES, esclarece:

A universidade passa por certa transição no perfil dos estudantes e no perfil acadêmico dos cursos, que acaba induzindo o estudante a pensar de maneira tecnicista, o que leva a um esvaziamento político e a uma **apatia social**. [...] Você formar profissional qualificado, não significa formar tecnologia nacional. E quando a gente pensa na soberania de um país, a gente tem que **formar pensadores** para pensar as nossas tecnologias, as nossas formas de desenvolvimento, porque se não a gente vai formar parques industriais, vamos construir centros tecnológicos com mera **importação de ciências**. Todo nosso ensino, nossa educação, está se baseando em pressupostos construídos fora do nosso país. Então a gente não está tendo espaço para criação de novas tecnologias, formas de pensamento, uma academia que seja formada por um pensamento de desenvolvimento nacional soberano mesmo, e não um desenvolvimento nacional dependente. [...] Infelizmente hoje, os cursos, as pesquisas, e a universidade como um todo estão construídos sobre as bases da contribuição do desenvolvimento das empresas, e não estão alinhados com os **interesses de fato da sociedade**. A **relação empresa-universidade** não deveria tirar a autonomia da universidade [grifo nosso].

Em geral, os bolsistas se mostraram descontentes com a falta de incentivo à pesquisa da UFES. Absolutamente todos, inclusive os mais acríticos, se tivessem a oportunidade de ser bolsista PIBIC, achariam melhor. B1, que passou pelas duas experiências, aconselha:

Eu quero deixar claro que é muito mais prazeroso para o estudante ter acesso à pesquisa. Talvez a pesquisa seja o produto **mais precioso** da universidade, que é geração do conhecimento, né, e como é uma universidade pública, tem por responsabilidade devolver isso pra sociedade. A gente acaba perdendo bolsas ou incentivo à pesquisa por **um problema estrutural da universidade**, então quer dizer, essas bolsas hoje PAD impedem o **acesso e o incentivo à pesquisa**. (B1, CCNH). [grifo nosso].

Como aponta o bolsista, trata-se de um problema estrutural da universidade que envolve diversas esferas. De fato, o acesso à bolsa de pesquisa é bastante escasso. Indignado, B9 (CCJE) questiona: “É peixada. O que te faz escolher, é o rostinho, é o cabelinho, é o sorriso?” B24, que trabalha na PROEX, então esclarece: “Eu acompanho o processo seletivo. São 50 pedidos para uma bolsa. Conseguir em área específica, só por meio de indicação. É o professor que escolhe”. Talvez por falta desse incentivo, os estudantes estão cada vez mais desinteressados e acrílicos, como revela B20 (CCS):

Muitos estudantes entram na universidade para se **adequar a máquina de produção de mão-de-obra** para servir ao modelo capitalista e ao mercado de trabalho, com o único exclusivo interesse de se formar, pegar o seu canudo e ganhar dinheiro. [...] É importante que a pesquisa se destine a **não apenas beneficiar empresas do setor privado**, a não se limitar a responder com produção científica, aos que financiam as nossas bolsas, mas a tentar **mudar a realidade** que a universidade se encontra, a construir uma universidade mais inclusiva, mais democrática [...] para que se forme um **ser humano político** [...] Acho que além de exercer a nossa profissão, e ter todo conhecimento técnico, todo aparato científico, nós deveríamos ser **verdadeiros militantes da saúde, e não apenas profissionais**, e não apenas empregados do sistema. Que nós pudéssemos não apenas se limitar ao corporativismo das profissões, mas que verdadeiramente nós lutássemos pelo bom atendimento, pela qualidade do atendimento para o próprio público alvo, que agora se institui “**clientela**”, (eu não gosto muito desse termo), mas aos usuários do sistema, que também somos nós. [grifo nosso].

A essência da universidade é o conhecimento, isto é, extensão, ensino e pesquisa, que aparece como ciências naturais, humano-sociais e filosofia. À medida que a universidade se afasta dessa essência, ela deixa de cumprir a sua função. Há por certo, uma dimensão política, que surge a partir de sua essência, mas é preciso esclarecer que a universidade não é organização política e nem constitui categorias isoladas de agentes sociais que se articulam em torno de determinada causa comum ou interesses da classe hegemônica. É bem verdade também que em uma sociedade de classes, com interesses e formas de opressão distintos, o conhecimento nunca vai ser neutro. Ele deve ser construído pautado na ética e numa perspectiva crítica, para que retorne para a própria sociedade. Dessa forma, o comprometimento da universidade com a realidade social faz parte da sua essência.

O ensino, a pesquisa e a extensão concretizam-se em atividades acadêmicas consciente ou inconscientemente comprometidas com um determinado modelo de sociedade. Num recorte amplo, têm-se trabalhos acadêmicos que não tematizam a ordem social e econômica, limitando-se a produzir conhecimento adaptado às exigências da sociedade atual, ou para atender uma classe específica. Há por outro lado, o esforço acadêmico de direcionar o tripé da universidade para a crítica aos fundamentos estruturais da sociedade dada e contribuir, dentro de sua especificidade, para a transformação da sociedade. Mas isso só ocorrerá quando a grande maioria dos professores alunos assumirem uma luta homogênea, que envolve reconhecer a essência da universidade e direcioná-la para a luta dos trabalhadores e setores oprimidos, para que estes “resistam e subvertam as tendências à degradação dos processos de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 250); capacitar-se na essência o melhor possível e fazer com que os conhecimentos mais elaborados das ciências sejam oferecidos às organizações populares e não prioritariamente às empresas; desenvolver um conhecimento crítico, apropriando-se do que é produzido em termos de filosofia e ciências sociais de países desenvolvidos; engajar-se nas lutas e organizações sociais, não para ser um militante qualquer, mas para cumprir um papel pedagógico de ensino e aprendizagem. DE3, membro da comissão de bolsas, e também militante, esclarece:

Nessa mudança do perfil de classes da universidade, a gente observa a tecnização do conhecimento. Os cursos perdem sua carga crítica. [...] O exemplo mais cabal disso é o ensino à distância, que o estudante não tem contato com o livro, são apostila muito mal elaboradas e extremamente superficialista, sem pluralismo nenhum [...] O estudante vai ter um diploma de uma universidade federal, sem ter o mínimo de conhecimentos, de elementos para intervir naquela área em benefício da sociedade. [...] É burrice achar que é só se esforçar, que não existe pobreza nem discriminação se a própria sociedade que temos é **excludente**. [...] Essa lógica que o movimento estudantil tem combatido frontalmente, porque pra gente, a produção de conhecimento que é socialmente referenciada, ela não passa por esse padrão produtivista [...]. [grifo nosso].

DE3 traz para a entrevista, o conceito de “classe em si” e “classe para si” de Marx (1989), discutido no plano teórico. Na sua perspectiva, quando há a mobilização da classe para si, “abrem novas possibilidades para perceber que essa desigualdade não está isolada das demais questões da sociedade”. Outro ponto interessante surge quando DE3 resgata uma discussão teórica proposta por Sposito (1989), acerca da exclusão social, inerente ao capitalismo, e vista como decorrência da “diversidade de talentos”. Sob este ponto de vista, os socialmente desiguais são considerados iguais, em termos de direitos e oportunidades.

4.4.9. Significado atribuído aos movimentos estudantis e à representação estudantil na visão dos bolsistas

Este aspecto da pesquisa provocou sobremaneira os estudantes-bolsistas, permitindo uma variedade grande de posicionamentos, alguns inclusive, bastante polêmicos, como todos os assuntos que envolvem política. Barbosa (2002, p. 5) ressalta que a influência dos partidos políticos, tem estipulado as diretrizes, “deixando de lado os interesses gerais dos estudantes e assumindo os interesses do partido”. B19 (CEFD), que já participou do DCE, revela: “Eu acho que o que falta no DCE, é abrir mão do seu partido político. O DCE precisa ser efetivamente suprapartidário. A partir do momento que o estudante tem que trabalhar para o partido, e não o partido para o estudante, você fica preso a decisões de partido”.

Os alunos do DCE, eu acho eles **muito politizados**. Eles não estão ali pelo movimento estudantil, estão ali pra política, porque eles no futuro querem ser políticos, entendeu? E o que falta, é realmente o movimento estudantil mesmo [...] Os estudantes têm que botar mais a cara a tapa, tem que lutar, entendeu? Uma organização real. Porque pra mim o que existe no DCE atualmente, no DCE atualmente, é políticos. Políticos que querem aparecer. E que vão lá na massa, quando o pessoal tá na revolta, faz aquele barulhinho e só. Não confio em ninguém do DCE atualmente (B18, CT) [grifo nosso].

Esta questão da vinculação do movimento estudantil a partidos políticos foi gritante nos depoimentos. Foi possível apurar que os bolsistas se mostram, em maioria, insatisfeitos com a representação estudantil. As queixas maiores se concentram em torno da falta de organização e comunicação com os centros. B16 (CCA) contesta: “a gente não fica sabendo de tudo que acontece em Vitória, só sai algumas coisas no site, mas não tem outro meio de comunicação. Tudo depende de Vitória, por isso que aqui fica de lado às vezes”. Já B3 (CEUNES), revela que por se tratar de um *campi* mais recente, “nem todos os cursos têm o CA definido, ainda fica muito devagar”. Mas não precisa ir muito longe:

Olha, falando educadamente, pra mim, o DCE é, simplesmente, uma figura representativa dentro da UFES, que não está cumprindo o seu papel, Aqui no CCE, a gente não recebe nenhuma notícia do que está sendo feito no DCE. Se a gente não procurar, se a gente não for às reuniões, a gente não sabe de nada do que acontece. Então quer dizer: é um grupo de pessoas já politizadas, por cabresto, tomando atitudes por uma universidade inteira. Então, eu acho que a forma como está sendo feita, está errada. Porque pra mim, aquilo ali é um estágio pra ser vereador, pra prefeito, pra governador. Pra buscar **visibilidade política**. Eu, eu posso falar porque eu já tentei participar, já tentei mudar as coisas, mas é difícil você “nadar contra a corrente”. Então, dificilmente eu poderia fazer alguma coisa. [...] Depois eu vi a filosofia deles, que eles pensavam e não agiam de tal modo, ficava muito na **ideologia**. Então, eu resolvi pular fora do barco. (B17, CCE) [grifo nosso]

Este aspecto da “ideologia” retoma o que já foi discutido outrora, acerca da tendência em adotar aparência e comportamentos que se associam a uma imagem idealizada de revolucionário, adoção de músicas e estilos passadistas, da geração de 60 e 70.

A maioria vê a política como uma fanfarra assim, né? Vamos fazer uma passeata, e vira aquela festa. Vamos fazer uma greve e aí vira uma baderna. E de fato, não existe um movimento político estudantil forte assim. É meio que uma coisa tipo, “leva e traz”, “troca aqui, ganha ali”. O que eles criticam os políticos de fato, eles acabam fazendo também [...] Eu acho graça às vezes dessa galera que se embrenha num movimento estudantil, mais **pra fazer parte de um grupo** assim, pra dizer: “ah, eu sou militante, porque lá nos anos 60, **meus ídolos eram militantes**”. Por uma **questão de modismo**, sendo que se uma hora o dinheiro apertar, e precisar trabalhar, ele vai largar o movimento estudantil pra trabalhar. É fato. E quando sair da UFES vai largar também. [...] O pessoal meio que quer ganhar as coisas no grito assim. Não é assim. Tem que saber chegar, tem que conversar, fazer uma proposta, de fato fazer um projeto, ver como se aplicar aquilo, tentar chegar num acordo. De uma maneira educada, não à força. Tem que ser político de fato. **Eles estão sendo fanfarrões.** (B21, CAR). [grifo nosso].

Este comentário suscita um questionamento acerca do ideário do movimento estudantil, que em sua essência, pressupõe manifestações sem mediação de partidos políticos. Barbosa (2002) explica que “as discussões acabam se desviando de suas intenções iniciais” e se deslocam “para o campo político partidário”, o que faz gerar “quebras, discrepâncias de ideias e rivalidades”. Acontece assim, a desarticulação do movimento estudantil:

O estudante acha que não tem porque lutar. Ai um ou outro que vai, é tachado de “**Guevara**”, o pessoal do DCE. **Em parte eu acho que é modismo.** Mas ao mesmo tempo, eu aprendi que querendo ou não, você tem que ser homem e mulher para **dar a cara à tapa.** Entendeu? Você representar 25 mil estudantes, tem que ser muito homem e muita mulher [...] Quem entra no DCE, é porque gosta de política, mas têm pessoas que tem outros interesses, têm pessoas que querem melhorias na UFES, e no Brasil. E próprias, inclusive. E têm pessoas que mais parecem modelos. Aparecem na foto sempre. Essas estão apenas para aparecer. Mas o movimento não é só isso. Não tenho vergonha de dizer que faço parte. (B8, CCJE). [grifo nosso].

A fragmentação ocorre até mesmo no interior da universidade, como revela B9 (CCJE): “A representação é de meia dúzia que quer fazer parte, porque às vezes tem um conchavo político lá fora e o restante não tá nem aí, principalmente os cursos de exatas”.

Os alunos estão desinteressados e os que estão liderando acabam agindo de forma **desorganizada.** [...] Acho que eles estão reivindicando de uma forma meio atrasada. Acho que deveria juntar os alunos pra tentar fazer um grande movimento. Eles querem mobilizar os alunos e acham que a forma mais fácil é fazer dessa forma: marca um dia, fala que vai protestar e fica aquela desorganização, uma bagunça. Acho que o protesto não deveria ser aqui dentro, **mas direto com o governo.** (B22, BC). [grifo nosso].

Como se verifica, foi possível encontrar concepções diferentes, mesmo entre os mais críticos, que de fato problematizam e sugerem uma transformação social e da universidade. Mas ainda é possível encontrar alguns problemas, como a perda de vínculos com a realidade social, ou seja, ela funciona apenas como um conceito, algo bem distante de se aplicar, como é proposto por B22 (BC) “acho que deveria juntar os alunos pra tentar fazer um grande movimento”. Esse posicionamento pode ser decorrente de certo dogmatismo das teorias clássicas e a perda da capacidade de discutir a teoria em função da realidade. Outro ponto importante a ser analisado, é o depoimento do B9 (CCJE), que polariza: “A representação é de meia dúzia que quer fazer parte, porque às vezes tem um conchavo político lá fora e o restante não tá nem aí, principalmente os cursos de exatas”. De fato, existe esta divergência de pensamentos entre os centros, e isso se confirma na fala abaixo:

Eles estão muito no “espírito anos 60”. Lá no centro tecnológico a gente fala que esse pessoal do centro de Humanas e também do DCE são **os comunistas de final de semana**. Falam mal da UFES, do governo, do capitalismo, mas pergunta se trabalham. Pergunta: “seu pai trabalha aonde? Vale CST, PETROBRAS?” **Eles falam da boca pra fora, lutam por uma coisa que não existe**. Não teve sucesso em lugar nenhum no mundo esse negócio de socialismo, comunismo. Então porque eles querem implantar aqui? Tá na hora de dar uma renovada, pra poder unir mais. **Se eles tiverem um argumento melhor, vai unir o pessoal** do centro de exatas, biomédicas com humanas, porque no momento, tá um “racha”. Então eles não vão conseguir nada. Tem que ter mais diálogo entre os cursos. Pelo menos um representante do centro, do curso, mas não tem também. (B24) [grifo nosso].

É possível inferir deste depoimento a desconsideração com a essência da universidade, além da prevalência da concepção cientificista, tão preconizada pelas ciências exatas. Por trás de um discurso hiper crítico, há uma ideia teoricamente vazia, sem a perspectiva de transformação social. Esta postura propõe um rompimento com os ideais marxistas, limita-se a proposições de modificações locais e imediatas. Os estudantes que se pautam por essa perspectiva, não se apropriam de um conhecimento que poderia ser aproveitado na luta por transformação. B11 afirma, que neste processo de mobilização dos estudantes, “o trabalho ainda de base é muito necessário”. Isso significa se posicionar em linha de frente, superar a apatia social que prejudica o movimento. O engajamento estudantil só pode se desenvolver a partir da organização de sua base. Não basta ser militante ativista, muito menos intelectual, capaz de formular discursos. É preciso desempenhar antes, um trabalho de base, ainda que os resultados não apareçam imediatamente. Partido e disputas políticas não devem ser a preocupação maior dos representantes, mas sim a massificação do movimento.

4.4.10. Comprometimento dos dirigentes estudantis com o movimento estudantil e seu papel na formação de uma consciência crítica

Após coletar posicionamentos acerca da representação estudantil na UFES, nada mais justo do que estabelecer um embate e abrir a discussão aos militantes do movimento. Em busca de compreender o papel transformador desses sujeitos na universidade e na sociedade, foi necessário, antes, entender como surgiu o interesse em fazer parte do movimento:

Eu sempre tive uma inquietação, uma vontade de questionar o que estava acontecendo. Isso que foi me levando até o movimento estudantil. [...] A gente tem uma participação grande partidária e não é nem de aparelhamento do movimento estudantil, é porque geralmente as pessoas que têm interesse em política, têm livre organização, e elas se organizam em partidos acaba que isso se reflete muito dentro diretório. [...] Então assim, eu não sei te explicar exatamente como funciona a influência partidária, mas eu sei que existe uma **influência de ideologia**. A maioria dos diretores do DCE é **socialista**, de oposição ao governo e isso se reflete muito na política que a gente faz. É mais uma questão ideológica. (DE1, DCE) [grifo nosso].

A partir deste primeiro depoimento, diversos questionamentos surgiram, sobretudo, no que se refere à participação partidária, tão discutida antes, e acerca da orientação ideológica. Em primeiro plano, limitando-se a compreender a função do movimento, tem-se:

Eu acho que a principal função da entidade é estimular que a gente pense a universidade. Eu acredito num **movimento estudantil de massa**, um movimento amplo [...] Deve estar **perto da base**, perto dos estudantes e ver o que está incomodando [...] Colocar as pessoas na rua e as fazer **questionar**, já é uma grande conquista. A gente tem um avanço de participação estudantil, não só de ter mais gente fazendo parte do movimento, mas de estar conseguindo ter mais **protagonismo** dentro do processo da instituição. Isso fica claro na comissão eleitoral, a gente vai ter um sistema paritário [...] A gente disputa a UNE, mas também constrói por fora e tenta articular, porque a gente sabe que os problemas que a gente encontra na UFES, não são isolados, é uma política nacional de educação. O corte de verbas não aconteceu só aqui, aconteceu em todas as universidades, então a gente acha importante também ter uma **articulação mais ampla**. (DE1) [grifo nosso].

A partir desses fragmentos, é possível inferir que o movimento estudantil nasce a partir da vontade de se manifestar. É claro que este processo é socialmente construído, mas por certo, há nesses sujeitos, uma inquietação própria. O engajamento surge quando estes sujeitos buscam afirmação numa determinada ideologia. Compartilhando ideais, num “processo de identidade político-cultural”, os sujeitos desenvolvem uma consciência que leva à organização do grupo. “Trata-se do desenvolvimento de uma consciência individual, mas o resultado mais importante se dá no plano coletivo”. (GOHN, 1994, p. 52).

Ninguém faz essa opção louca, para dedicar parte do seu tempo, para algo que você não ganha diretamente com isso. Na verdade, é algo que você vai aos poucos se identificando com as causas, com os processos, e a partir daí se apoderando enquanto sujeito, sabendo do papel que você pode cumprir na universidade, de alterar coisas que você discorda. [...] A gente observa que há avanços significativos no protagonismo estudantil da universidade. O seguimento dos estudantes, historicamente, desde a gênese da universidade, tem sido o seguimento presente nos **processos de decisão e espaço de poder**. Na verdade, nós estudantes, vivemos na universidade, e queremos decidir os rumos da mesma. E aí, nesse processo, a gente tem duas vias. Uma **via movimento e outra institucional**. Na institucional, a gente avança se possível, cobra resultados, dentro dos limites, e quando se esgota, quando não há possibilidade de se avançar na via institucional, só resta o movimento pressionar para que a vontade política seja criada. Nessa perspectiva que a gente trabalhou nesse tempo, e pra mim foi muito prazeroso, muito enriquecedor e não me arrependo de nada. (DE3, DCE) [grifo nosso].

A partir do engajamento, a ideologia passa a orientar para ações concretas. Tem-se, então, a ideologia atrelada ao desejo de mudança do contexto social. Gohn (1994) destaca que “o desenvolvimento explorador do capitalismo”, bem como o “desrespeito à dignidade humana” são elementos que impulsionam o surgimento dos movimentos sociais.

O movimento estudantil é construído por **pessoas de esquerda**. Eu me considero uma pessoa socialista, mas não estou dizendo que a universidade tem que ser um polo socialista. Estou querendo dizer que no **capitalismo avassalador** que a gente vive, como é que a gente pode construir uma universidade para o desenvolvimento humano, de indivíduos, de seres humanos na sociedade? [...] A gente vive um momento na sociedade de **baixa participação na política**, nos movimentos sociais como um todo. A política, a representação é vista como algo distante, como algo ruim. As pessoas estão identificando claramente o espaço de representação como um **espaço sujo**. Infelizmente o congresso nacional, nosso espaço de poder, não ajuda muito nisso. Além disso, tem um **contexto socioeconômico**. A gente vive numa sociedade que diferentemente da década de 70, 80, você não tem uma perspectiva clara de mudança, e muitos acabam se acomodando nisso mesmo. No caso da UFES, a gente tem hoje um momento de baixa na participação, comparando até com períodos recentes. Acho que hoje a gente vive um momento de **crises de representatividade** das nossas entidades, e que a gente precisa fazer muita coisa para superar. Mas acho que tem muito a ver com o momento e a estrutura das nossas entidades. É um **problema de base** de movimento, mas que reflete numa crise de representação. Existem coisas que a gente deveria estar fazendo na nossa universidade para construir um melhor **elo entre a base do movimento e a sua direção** [...] Muitas coisas são conquistadas de imediato, outras não. No movimento estudantil, a gente precisa aprender como amadurecer a luta. (DE2, DCE). [grifo nosso].

Esse depoimento ratifica o quanto a ideologia se faz presente no movimento estudantil. É claro que o contexto social determina “as fases de fluxo e refluxo”, como defende Cunha (1989), e como ratifica Raphael, ao mencionar o momento de baixa participação dos movimentos sociais em geral. O militante explica o processo de transição pelo qual passa a universidade:

A universidade passa por certa transição no perfil dos estudantes e no perfil acadêmico dos cursos, que acaba induzindo o estudante a pensar de maneira tecnicista, o que leva a um esvaziamento político e a uma **apatia social**. [...] A universidade, apesar de ter sido popularizada, no sentido da ampliação de cotas, o seu pensamento, as suas metodologias de ensino, estão se elitizando. Hoje em dia você encontra vários estudantes de classe-média e alta, fazendo cursos que antes eram eminentemente populares, exatamente por conta da política de reserva de vagas. As pessoas estão deixando de fazer os cursos mais concorridos. E os cursos mais elitizados antigamente, hoje têm um setor da classe popular. Então parece que o estudante está entrando de uma comunidade mais carente, de família de baixa renda, e quer **se adequar ao pensamento dominante**. Não estou desmerecendo a política de cotas, sou favorável e acho importante, agora a gente tem que pensar como acompanhar isso. As salas de aulas são espaços altamente hierarquizados, a relação professor-aluno está desigual, as aulas estão mais autoritárias. Se antes a gente tinha alguma iniciativa de grupos de pesquisa, maiores núcleos de extensão e tudo mais, a gente vai perdendo essas possibilidades, cada vez menos professores de dedicação exclusiva. [...] Os cursos, as pesquisas, e a universidade como um todo estão construídos sobre as bases da contribuição do desenvolvimento das empresas, e não estão alinhados com os interesses de fato da sociedade. A relação empresa-universidade não deveria tirar a **autonomia da universidade**. (DE2, DCE). [grifo nosso].

Para o militante, trata-se de um problema macrossocial, que envolve a política de cotas, que tem promovido a inserção de estudantes pertencentes à família de baixa renda, cujo interesse é se adequar ao pensamento dominante e, por outro lado, a dispersão dos estudantes, antes candidatos a cursos mais elitizados, para áreas consideradas populares, devido justamente, à política de reserva de vagas. Envolve também uma discussão acerca das metodologias de ensino, que promovem uma relação “professor-aluno” desigual, a transformação da universidade em um espaço hierarquizado, a perda de docentes de dedicação exclusiva e a própria ciência, como instrumento dos interesses privados.

Para Foracchi (1972, p. 58) “a subordinação da universidade aos interesses dominantes na sociedade, priva a instituição universitária da autonomia crítica”. DE3, militante do movimento estudantil, afirma que os cursos hoje perdem sua carga crítica, assim o estudante deixa a universidade sem ter “o mínimo de elementos para intervir naquela área em benefício da sociedade”. Trata-se da “tecnização do conhecimento”, lógica que o movimento estudantil tem combatido severamente, porque para a entidade: “a produção de conhecimento que é socialmente referenciada, não passa por esse padrão produtivista”. Para DE3, infelizmente “a maioria entra com a ideia de entrar, fazer o seu curso, só para ter diploma, se formar e de preferência virar diretor da Vale”. O esforço do movimento estudantil se concentra na tentativa de promover debates sobre questões sociais, para que os estudantes adquiram uma consciência crítica e se posicionem enquanto sujeitos sociais.

Sempre defendi um movimento estudantil que seja autônomo. Os partidos contribuem muito para organização de muitas coisas. Se você pegar a história do movimento estudantil, e a história do país, elas se confundem com política partidária. Mas o movimento estudantil tem que entender que precisa ter seu **espaço autônomo**. Quem tem que define os rumos, são os próprios estudantes, nos espaços dos movimentos, e a gente sempre prezou muito por isso. Por exemplo, eu milito num partido, mas a política que eu construo na universidade, ela é determinada por um coletivo de movimento estudantil, que nem todos são filiados, a grande maioria não tem interesse em se filiar, mas de qualquer forma são espaços do movimento. Mas sou um **militante partidário**, acho importante a luta dos movimentos, e acho que a gente precisa mudar a política também pela atuação mais ativa dos jovens na universidade. [...] As pessoas têm que entender que são instrumentos necessários. Sem os instrumentos de organização coletiva, sem os CA's, o DCE, sem isso a nossa vida estaria muito pior. E sendo necessária, a gente precisa entender que são espaços políticos. A gente tem que entender que a política é necessária e influi nas nossas vidas. **A política travada no movimento estudantil é necessária**, para tentar envolver toda a base na construção dos mesmos. Então, nesse sentido eu acho que a gente precisa se esforçar para que as discussões cheguem às bases, nas salas de aulas, que mais estudantes participem do movimento, das reuniões, dos debates, seminários. A gente precisa atingir o máximo possível. (DE2). [grifo nosso].

Acerca da autonomia política, os militantes deixam claro que o movimento estudantil é independente de partidos políticos, mas que a política partidária é necessária. Na verdade, há uma distorção daquilo que as pessoas entendem por política, explica DE3:

Acha que não adianta, que todo mundo que mexe com política é corrupto, ou quer se eleger, como se fosse uma missão meramente pessoal, mas na verdade, você não participar do processo, não se apoderar enquanto sujeito, você está contribuindo para que essas pessoas continuem **hegemonizando os processos políticos das decisões**. Por isso que eu acho que é fundamental que as pessoas se identifiquem com algum partido [...] Infelizmente são poucas pessoas que ainda têm essa percepção da importância de **fazer política cotidianamente**. Infelizmente a vida tem sido separada da política, como se fossem duas instâncias da vida. Então, acabou havendo uma terceirização da política. As pessoas acham que de tempo em tempo vão as urnas, elegem os melhores candidatos, segundo suas concepções, e delega a essas pessoas o fazer política. E assim não percebem a importância de não só votar, mas de cotidianamente fazer política. Fazer atividades, participar de CA, DCE, assembleias, manifestações, debates, seminários, não só participar, mas organizar, cobrar. Infelizmente, ainda é uma minoria da universidade que faz isso cotidianamente, mas as coisas estão melhorando. Mais CAs atuantes, mais estudantes participando dos processos de decisão, nos colegiados de cursos, mas ainda há muito a se fazer. [grifo nosso].

DE3 retoma uma discussão sobre a importância de fazer política cotidianamente, e afirma que a não participação já é uma escolha política, porque favorece a hegemonia daqueles que estão à frente. “A terceirização da política”, como é chamada por DE3, separa conhecimento do poder, bem como abstrai “os elementos necessários à compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder”. (SPÓSITO 1989, p. 10).

Num movimento, tem duas esferas de se fazer política. A do movimento e a do partido. Pode-se optar por uma dessas esferas, ou por ambas. O que não pode acontecer é a interferência de uma esfera na outra, até por observar experiências mais recentes nos movimentos sociais brasileiros, em relação ao governo lula, ascendência do PT. Porque diversos setores, como a **união nacional dos estudantes**, é uma entidade que tem uma ligação muito estreita de aparelhamento com partidos [...] Isso é danoso para o movimento na medida em que se perde a **independência de cobrar o movimento e fazer a crítica do movimento**. Então, pra mim, isso é um absurdo, totalmente incorreto. Moral da história: eu acho que mais fundamental, que a pessoa se veja como sujeito e faça a política cotidianamente. Tomar partido é necessário na sociedade que a gente vive. Porque **o não tomar, é tomar partido**. Independente de qual for a escolha partidária que a pessoa for fazer, que ela consiga, defender, intransigentemente, **a autonomia do movimento em relação ao partido**, para que não haja essa relação de transferência, de transição, como se o movimento fossem as massas do partido: “o partido manda, e o movimento obedece”. Não deve ser essa relação, deve ser de construção democrática, que as bases debatam e deliberem como vão imprimir suas concepções quanto sua prática política. (DE3). [grifo nosso].

DE3 propõe uma distinção clara entre o fazer política por intermédio de um partido político e o fazer política a partir do movimento. O militante exemplifica a atuação da UNE, que passou por processo de cooptação pelo governo petista. Nesse ínterim, surge a ANEL, como dissidência da UNE, com o objetivo ser um movimento de contraponto à UNE. Na UFES também ocorre um contra movimento, aponta DE2, que considera muito negativo para a classe estudantil, porque: “toda crítica tem que ser feita dentro do movimento. Teve um setor que preferiu fazer a crítica por fora, de maneira oportunista, contaminada por esse período eleitoral, e pelo período pré-eleitoral do DCE, também”. Esta fragmentação da classe estudantil também se dá em outra frente, dentro do próprio movimento estudantil. Há uma dicotomia entre o intelectual e o ativista, explica DE3:

Uns vão analisar melhor a sociedade para encontrar as respostas [...] Outro grupo vai falar no oposto, que importa a ação direta. É o embate entre o **marxista de laboratório** e aquele que acha que o **importante é estar na rua**. Se não tiver, acha que não está construído nada. Para nós é impensável, que um marxista não seja um teórico e um sujeito prático. Tem que haver um equilíbrio porque uma coisa alimenta a outra. **A prática política** cotidiana transforma a sociedade, ao mesmo tempo em que se transforma enquanto sujeito, aquele que a pratica. Até para um conhecimento adequado da realidade, há necessidade da **prática política para a transformação concreta da sociedade**. [...] Não se conhece, meramente, olhando índices, fazendo pesquisas, lendo livros clássicos, por melhores que sejam as fontes. Mas sem uma prática política cotidiana para conceber as transformações da sociedade, que ocorrem todos os dias, em todos os momentos, é impensável que haja uma opção cega entre uma e outra coisa. Tem na verdade que unilas. Tem que haver a **unidade dialética entre teoria e prática**. Uma sem a outra, é esvaziada de sentido numa perspectiva crítica da sociedade. (DE3, DCE). [grifo nosso].

Para Frigotto (1995, p. 18) a formação da consciência crítica se dá na e pela práxis, “que resulta da unidade dialética entre teoria e prática, pensar e agir”. Oportuno também retomar a discussão proposta por Weber (1968) de que fazer ciência não é o mesmo que fazer política. O autor, que distingue as vocações ciência e política, ratifica que não se pode confundir a atividade científica com a atividade política, muito embora a política seja necessária para se criar as condições de produção e reprodução do conhecimento. É comum, reduzir a política à mera atuação de sujeitos políticos, ou vinculada a leituras ideológicas. Além disso, é preciso maior valorização do saber construído cotidianamente.

As pessoas perdem a noção do que é uma estrutura de uma entidade estudantil. Hoje a gente tem muito problema no movimento estudantil das universidades públicas, por falta de estrutura. A **política de arrecadação** financeira da universidade é extremamente restrita. A entidade sofre também com esse **problema estrutural financeiro**. Se a gente for fazer um jornal, a gente depende do apoio da universidade para ceder a gráfica universitária, ou do apoio de alguma entidade sindical que a gente tenha relação. **Não basta só o engajamento. Tem que ter estrutura** [...] São diretrizes do governo federal, e a gente tem grande dificuldade de articular nacionalmente o movimento estudantil, na perspectiva de cobrar avanços [...] A gente sabe das dificuldades, mas a gente age porque acredita que só a luta transforma. É perceber isso para se engajar nas transformações que a universidade tem que sofrer para melhor atender as demandas da população. (DE3). [grifo nosso].

DE3 conduz a análise para as dificuldades encontradas pela entidade, sobretudo, no que se refere à política de arrecadação e a problemas financeiros, que prejudicam o andamento de pautas concretas e imediatas dos estudantes. Outra dificuldade é apontada por DE2:

A gente tem uma **deficiência de comunicação organizativa**. O movimento estudantil do DCE poderiam se esforçar um pouco mais em construir políticas de comunicação mais adequadas. A gente teve um avanço nesse período de ir para redes sociais de maneira um pouco mais ofensiva. Acabou se deixando de lado a política do panfleto, do papel na mão, do cartaz, que são coisas necessárias. Também não adianta ter uma comunicação ostensiva, se as pessoas simplesmente **não estão interessadas**. [grifo nosso].

Assim como os estudantes levantam suas queixas contra a representação estudantil, também os militantes reclamam da falta de engajamento dos estudantes. Muitos deles, por não conhecerem de fato o movimento, levantam queixas levianas e sem fundamento:

Acho um absurdo cobrar que as pessoas que fizeram parte do movimento estudantil, não sejam vereadores, prefeitos, etc. Eu acho um absurdo também as pessoas que entram com a ideia de modismo, de ganhar visibilidade. Eu tive vários anos de DCE, e não tenho vontade nenhuma de me candidatar. A gente não deve cair no discurso de condenar as pessoas do movimento, de achar que estão por interesse. Não é para isso que serve o movimento estudantil. **As causas são muito mais nobres** (DE3) [grifo nosso].

V. CONCLUSÃO

De forma ampla, a pesquisa se propôs a estudar os caminhos percorridos pela juventude, no que se refere a trabalho, estudo e participação e representação política, no âmbito da universidade pública. Mais especificamente, a pesquisa apresentou um breve histórico da UFES, com destaque para a política de assistência estudantil e aprofundou no caso dos bolsistas da universidade, que com o apoio do movimento estudantil, protagonizaram as manifestações grevistas do ano de 2010. Assim, com o objetivo de discutir as metamorfoses do mundo do trabalho, compreendeu-se a categoria analisada como uma forma flexível imposta pela crise estrutural do capital. O objeto desta pesquisa é plural e compreendeu uma abordagem que perpassa de forma interdisciplinar, os campos da Educação, do Trabalho e do Movimento Estudantil. Buscou-se analisar as implicações da crise no mundo da educação e do trabalho, bem como as imbricações entre suas categorias.

Entende-se que a universidade é o lócus privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa científica fundamental, e não apenas aplicada, como predominantemente se vê em pesquisas organizacionais, que exploram o lado da ciência mais voltado para técnicas e estratégias de produtividade. Optou-se por um distanciamento desta abordagem, a partir de uma análise qualitativa, de orientação dialética, em que se procurou capturar as contradições internas, os elementos conflitantes e as transformações que ocorrem no objeto, no plano empírico e teórico. Como se trata de um estudo de caso, a pesquisa manteve o foco em um objeto específico e a análise girou em torno de suas peculiaridades, o que não diminui a amplitude da pesquisa. Ao contrário, foi possível promover uma reflexão ampla acerca de um espectro da realidade, sem pretender qualquer exaustividade.

Como se trata de um estudo de caso que teve como lócus uma universidade, este estudo não pode ser generalizado, mas poderá contribuir como balizador para futuras pesquisas. É bem verdade também que o objeto, embora singular, poderia ter se apresentado de forma diferente perante outro olhar, uma vez que não se aceita neutralidade, tampouco verdade absoluta em pesquisa. Acredita-se que esta conjugação de fatores confere autenticidade e legitimidade à pesquisa, que é resultado da articulação desses valores e não meramente do método e dos critérios preestabelecidos de cientificidade, como ocorre tradicionalmente.

Além disso, foi adotada uma postura que requer compreensão da dinâmica do campo e não submissão aos dados, por entender que a universidade e o movimento estudantil a ela vinculada, não existem de forma independente dos sujeitos que a compõem, portanto, não há como separar o objeto da realidade que o envolve. Os sujeitos constroem e desconstroem a mesma realidade, num processo de contínuas transformações, de modo que os resultados não seriam os mesmos, caso os sujeitos, ou o contexto histórico fossem outros. Buscou-se assim, construir um referencial teórico que permitisse situar e problematizar a pesquisa, e que também oferecesse suporte para a análise dos dados.

Objetivou-se nesta pesquisa verificar e compreender como se dão as condições de trabalho dos estudantes-bolsistas na UFES. Para tanto, foi necessário primeiramente identificar as dificuldades, expectativas e impressões acerca da sua inserção no mundo do trabalho. Observou-se que os jovens, devido à dificuldade financeira e à falta de experiência, tornam-se ainda mais vulneráveis aos processos de precarização do trabalho, porque estão dispostos a se submeter a qualquer tipo de trabalho que lhes permita a preservação da sua condição de estudante. Foi possível perceber também uma cobrança por resultados intrínseca ao processo de formação, estabelecida pela sociedade, sobretudo por parte da família. Estudantes que moram distante dos pais são impelidos a buscar complementação da renda, o que pode comprometer os estudos, devido à falta de tempo e dedicação aos estudos ou devido ao desgaste mental provocado pelo trabalho paralelo ao estudo.

O interesse pela bolsa PAD surge no momento em que se tem a necessidade e por ser uma atividade possível de se conciliar com o estudo. A maioria traçou uma distinção clara entre vida pessoal e vida profissional. Foram bastante enfáticos ao afirmar que a bolsa contribui para uma noção de relacionamento interpessoal. Por outro lado, foram categóricos ao afirmar que o programa não contribui para o aprimoramento profissional, e ainda prejudica o rendimento do curso. A bolsa PAD é encarada como alternativa paliativa, até que apareça uma oportunidade melhor. Os bolsistas têm consciência de que a bolsa revela uma deficiência de técnicos administrativos da universidade, sentem-se prejudicados, mas por precisarem do auxílio financeiro, e devido à escassez de bolsas de pesquisa, submetem-se a situações de trabalho muitas vezes precárias, que envolvem assédio moral, desgaste físico e emocional, sobrecarga de trabalho (transferências de responsabilidades, acúmulo de tarefas), falta de reconhecimento, baixa remuneração, falta de amparo e instabilidade.

Quanto às perspectivas, experiências e sentimento perante as atividades que desempenham, os bolsistas da UFES se mostraram descontentes por atuarem distante da área de formação. Demonstraram um interesse grande por bolsas de pesquisa e iniciação à docência, mas as consideram escassas, porque a obtenção depende de uma boa relação com professores ou indicação. Ao mesmo tempo, os bolsistas reconhecem que um estágio fora da UFES poderia oferecer maior remuneração, além de maior preparo para o mercado de trabalho. O que se pode observar, portanto, é que os bolsistas ingressam como bolsistas por ser uma alternativa de fácil acesso e, por conveniência, por necessidade, por falta de oportunidade, ou mesmo por acomodação, preferem permanecer como bolsista, ainda que insatisfeitos e conscientes de que terão maior dificuldade para se posicionar no mercado de trabalho.

Um aspecto que chamou atenção é que os bolsistas se reconhecem como trabalhadores. As reivindicações, os depoimentos são típicos de uma classe de trabalhadores, ainda que reconheçam as diferenças. Logo, eles se sentem prejudicados pela falta de amparo em caso acidente ou doença, pela ausência do direito a férias, previstas até para os estagiários, e por desempenhar as mesmas funções de um servidor e receber uma remuneração tão inferior, que inclusive, atrasa com frequência. Outro aspecto que configura a precarização do trabalho, é que o bolsista não se reconhece produto de seu trabalho. Percebe-se um sujeito sem identidade profissional, desempenhando uma atividade estranha à sua formação, o que não lhe permite se desenvolver intelectualmente e articular suas capacidades. Além disso, analisando os aspectos táticos e subjetivos que envolvem as práticas cotidianas de trabalho, o bolsista realiza, muitas vezes, tarefas pessoais de professor, sofre controle psicológico, é exposto a agentes insalubres e vivencia situações de assédio sexual, pois como faltam diretrizes claras, as relações de trabalho ficam na esfera pessoal. A visão predominante que os sujeitos têm de si próprios é de que estão numa posição hierárquica inferior à dos servidores, submetidos a uma relação de poder, estagnados, sem possibilidade de evolução.

Acerca da participação política dos estudantes e do significado atribuído ao movimento estudantil, foi possível perceber nos depoimentos, que falta uma vivência acadêmica maior, uma mudança na concepção de mundo, que reflete um refluxo da perspectiva crítica, uma apatia social e perda de identidades coletivas. Há uma mudança no perfil do estudante e dos cursos oferecidos pela universidade, tendo em vista a política de cotas e todo contexto da Reforma Universitária, que abriu caminhos para a privatização do ensino superior.

Neste processo, a educação passou a se adequar às necessidades do capital. As pesquisas deixam de problematizar a ordem social, tornam-se cada vez mais específicas, distanciando-se da essência da universidade, que é o conhecimento (extensão, ensino e pesquisa), e deixando assim de cumprir o seu papel. É preciso um esforço acadêmico de direcionar o tripé da universidade para a crítica aos fundamentos estruturais da sociedade e para a transformação social. Para tanto, é necessária uma luta homogênea por parte de todos agentes sociais. Requer também reconhecer a essência da universidade e direcioná-la para a luta dos trabalhadores e setores oprimidos, como fez o movimento estudantil na greve dos bolsistas. Nesta luta, os conhecimentos devem ser direcionados às organizações populares e não prioritariamente às empresas. E por fim, o engajamento nas lutas sociais.

Na visão dos bolsistas, os militantes são sujeitos politizados, que buscam visibilidade política. Para eles, a influência dos partidos é grande, o que faz com que os interesses se desloquem para o campo político, em detrimento dos interesses concretos dos estudantes. Para os estudantes, os representantes são atraídos aos movimentos estudantis por modismo. Além disso, entre os mais críticos, que de fato sugerem uma transformação social, é possível verificar uma perda de vínculos com a realidade social, decorrente de certo dogmatismo das teorias clássicas. Há por outro lado, aqueles que consideram o movimento estudantil uma utopia, bem como toda perspectiva marxista. Por trás de um discurso hiper-crítico, há uma ideia teoricamente vazia, sem perspectiva de mudanças, que se limita a proposições levianas, de modificações locais e imediatas. Infelizmente, esses estudantes não se apropriam de um conhecimento que poderia ser usado na luta por transformação.

Acerca do comprometimento dos militantes e seu papel na formação de uma consciência crítica, foi possível compreender que o contexto social determina as fases de fluxo e refluxo. O esforço do movimento, portanto, se concentra na tentativa de promover debates sobre questões sociais, para que os sujeitos adquiriam uma consciência crítica e se posicionem enquanto sujeitos sociais. Os militantes também deixam claro que defendem a autonomia do movimento perante partidos políticos, muito embora a política travada no movimento seja necessária. Ficou claro que a entidade enfrenta dificuldades financeiras, e a deficiência de comunicação organizativa apontada pelos estudantes foi confirmada. Ao fim da pesquisa, é esperado que surjam outros trabalhos com um enfoque crítico, porque a política se constrói cotidianamente, por meio da combinação dialética entre teoria e prática.

VI. REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. *Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, nº5, mai/jun/jul/ago; nº6, set/out/nov/dez, 1997. p.25-36. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05_6/rbde05_6_05_helena_wendel_abramo.pdf> . Acesso em: 28/04/11.
- ALBUQUERQUE, J. A. G.. *Movimento estudantil e consciência social na America Latina: teoria e método sociológico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
- ANTUNES, R. L. C. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4. ed. - São Paulo: Boitempo, 2001.
- ANTUNES, R. L. C. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROYO, M. G. Trabalho. Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G.(Org.) et al. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, A. *A (des) articulação do movimento estudantil: décadas de 80 e 90*. Educação: Teoria e Prática - vol. 10, nº 18, jan.-jun.-2002 e nº 19, jul.-dez.-2002, p. 5-14. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1139/1045>> Acesso em: 10/02/11.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: ed. 70, 2004.
- BARROS, A. N. *Movimento Estudantil como organização social detentora de projetos políticos*. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais.
- BARROS, A. N.; PAULA, A. P. P. Organização Social como Manifestação de Projetos Políticos: Revendo o Estatuto dos Movimentos Sociais nos Estudos Organizacionais. In: XXXII ENANPAD, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do XXXII ENANPAD, 2008*. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/ler_pdf.php?cod_edicao_trabalho=9057&cod_evento_edicao=38> . Acesso em 15/02/2011.
- BARROSO, M. C. S.; HOLANDA, F. H. O. *Trabalho e educação: as implicações da reprodução do capital no contexto educacional*. In: VI seminário do trabalho: Trabalho, economia e educação no século XXI, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/mariacleidebarrosoefranciscaoliveira%20holanda.pdf>>. Acesso em: 30/04/11.
- BIANCHI, A. (Org.) *Transgressões: as ocupações de reitoria e a crise das universidades públicas*. São Paulo: Editora Instituto Jose Luis e Rosa Sundermann, 2008.
- BIHR, A. *A fraude do conceito de capital humano*. Disponível em: <<http://diplomatique.uol.com.br/artigo.php?id=74&PHPSESSID=116749e36cbcafd0f9d68ee22e6fa0ac>> Acesso em: 20/03/11.

- BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BORGO, I. A. *UFES: 40 anos de história*. Vitória. UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.
- BOX, Agencia; DATAFOLHA, Instituto. O sonho brasileiro. Brasil, 2011. Acessado em: 20/06/11. Disponível em: <http://osonhobrasileiro.com.br/arquivos/pdf/SonhoBrasileiro.pdf>
- BRANDÃO, Z. Política estudantil e movimento educacional. In: RAPOSO, Eduardo (coord.) *1964- 30 anos depois*. Rio de Janeiro: Agir, 1994. p. 267-272.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº. 11096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o programa universidade para todos, 2005.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CHAUÍ, M. A universidade pública brasileira sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>.> Acesso em: 15/04/11.
- CHAUÍ, M. Os ventos do progresso. *Revista Discurso*, São Paulo, n. 8, p. 31, 1988. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6581015/Adoramos-Ler-Marilena-Chau-Ventos-Do-Progresso-A-Universidade-Administrada>.< Acesso em: 14/04/11.
- CLOT, Y. Trabalho e sentido do trabalho. In: FALZON, P. *Ergonomia*. São Paulo: Blücher, 2007.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na republica populista*. 2. ed. - Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 2. ed. ampl. São Paulo: Cortez: Obore, 1987.
- DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. 4. ed. - Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- ENGUITA, F. Tecnologia e Sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ERIBON, D. *Michel Foucault, 1926-1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. O Sequestro da Subjetividade e as Novas Formas de Controle Psicológico no trabalho (Org) In: *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais*. São Paulo: Atlas. 2007.
- FARIA, J. H. *Economia política do poder*. Curitiba: Juruá, 2004.
- FORACCHI, M. M. *A Juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 4. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *A Experiência do trabalho e a educação básica*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*. out. 2005, vol.26, nº.9. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>. Acesso em 25/04/11.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G.(Org.) et al. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: MINAYO, G. C. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 1995.

FROMM, E. *Psicanálise da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 12. ed. rev. - São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, M. A.; VIEIRA, M. A. *Rebeldes e contestadores: 1968 - Brasil, França e Alemanha*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A.; FREIRE, P. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

GOHN, M. G. M. *Movimentos sociais e educação*. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, M. G. M. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. G. M. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, A; CROCE, B. *Concepção dialética da história*. 10. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROPPO, L.A. ZAIDAN, M; MACHADO, O.L. Introdução: sob o impacto de novos movimentos estudantis. In GROPPO, L.A. ZAIDAN, M. MACHADO, O.L. (Orgs.) *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*. Recife: Editora da UFPE, 2008, p. 25-32.

JINKINGS, I. Introdução. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In; NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.

- LIMA, D. N. O. *Consumo: uma perspectiva antropológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LORENA, C. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA, T. T. Silva. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MACHADO, L. R. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARCUSE, H. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARTINS, L. A "geração AI-5" e maio de 68: duas manifestações intransitivas. Rio de Janeiro: Argumento, 2004.
- MARX, K; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MARX, K. *A miséria da filosofia*. 2. ed. São Paulo: Global, 1989
- MENDES Jr., A. *Movimento estudantil no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NARDI, H. D. *Ética, trabalho e subjetividades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: *Educação & Sociedade*. Ano 23, nº 78, Abril de 2002. P. 15-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acessado em: 13/04/11.
- PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PAMPLONA, J. B. A controvérsia conceitual acerca do setor informal e sua natureza político-ideológica. In: *Setor Informal*. São Paulo: EDUC, p. 11-49, 2001.
- PAULA, L. A. L. Protagonismo Juvenil e movimento estudantil: uma estratégia de distinção? In: *26ª Reunião Anual da ANPED*. 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciliaaugustalinodepaula.rtf>> Acesso em: 10/03/11.
- PINO, M. Política Educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- POERNER, A. J. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

SABADINI, M; GARCIA, M. L. *Trabalho, pobreza e movimentos sociais*. ARGUMENTUM, Vitória, v. 2, n. 2, p. 04-08, jul./dez. 2010.

SADER, E. Introdução. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, B. S. Subjetividade, cidadania e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 32: 135-91. (junho 1991). Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/32/Boaventura%20de%20Sousa%20Santos%20-%20Subjectividade,%20Cidadania%20e%20Emancipacao.pdf>> Acesso em 13/04/11.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na polícia da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. Silva. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. - Petrópolis: Vozes, 2002.

SPOSITO, M. P. *O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: *a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNE, Movimento, *Revista da União Nacional dos Estudantes*, nº 04, maio de 2002. São Paulo: UNE, 2002.

UFES, Estatuto da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.daocs.ufes.br>>. Acesso em: 28/09/11.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman, 2001.

WEBER, H. Um balanço de 1968. In: GARCIA, M. A.; VIEIRA, M. A. *Rebeldes e contestadores: 1968- Brasil, França e Alemanha*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. 3. ed. - São Paulo: Cultrix, 1968.