

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRACIELE MARQUES DOS SANTOS

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES EM CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNEMAT: CONDIÇÕES DE ACESSO**

Cáceres – MT

2014

GRACIELE MARQUES DOS SANTOS

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES EM CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNEMAT: CONDIÇÕES DE ACESSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Heloisa Salles Gentil.

Cáceres – MT

2014

© by Graciele Marques dos Santos, 2014.

Santos, Graciele Marques dos.

Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de pedagogia da UNEMAT: condições de acesso./Graciele Marques dos Santos. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

109 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Heloisa Salles Gentil

1. Pedagogia – UNEMAT - curso. 2. Educação superior 3. Estudantes – classe populares. 4. Educação superior - acesso. I. Título.

CDU: 378.4(817.2)

GRACIELE MARQUES DOS SANTOS

**TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES EM CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNEMAT: CONDIÇÕES DE ACESSO**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Heloisa Salles Gentil (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)



Dra. Maria das Graças Martins da Silva (Membro – PPGedu/UFMT)



Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Membro – PPGedu/UNEMAT)

Aprovada em 14 de fevereiro de 2014

Dedico esse trabalho ao meu filho amado, Eric Bruno, um doce motivo para viver e que me dá força e inspiração para lutar tanto quanto for necessário para lhe proporcionar uma vida melhor.

A minha mãe, Vilma, pelo carinho e amor dedicados a mim e pelos cuidados com meu filho, o que torna possível minha formação acadêmica. Mulher cuja existência representa a materialidade da vida das trabalhadoras.

Ao meu pai Antônio, que me ensinou pelo exemplo a valorizar as coisas simples da vida. Homem cuja existência me inspira na busca pela compreensão da vida dos trabalhadores. Muito de mim é aprendido do tempo que me foi permitido viver ao seu lado (In memoriam).

Aos meus irmãos, Claudinei e Kessi pelos quais sou apaixonada, meus amigos mais fiéis, a quem desejo dias cada vez mais lindos, repletos de aprendizado, de alegrias.

Agradeço...

À Heloisa Salles Gentil, minha orientadora, pelos momentos de reflexão, pelos ensinamentos, pela paciência e compreensão que sempre teve para comigo.

À Rede Universitas/Br pela possibilidade de aprendizado ímpar através da pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”.

Ao Observatório da Educação – OBEDUC, através do qual fui bolsista durante um período do mestrado, o que facilitou essa rica e difícil caminhada.

Aos colegas do grupo de pesquisa PROAPES, pelas discussões sobre acesso e democratização da Educação Superior.

Ao amigo querido, Glauco Miranda, pelos momentos de companheirismo, de ajuda e descontração que evitaram que eu “pirasse” durante esses dois anos.

Ao amigo querido, Rafael Costa, pelos diálogos, pelo carinho e força de sempre.

À minha magnífica amiga, por quem tenho imensa admiração, Edna Sampaio. Mulher guerreira, admirável, autêntica... que consegue conciliar como ninguém os papéis de mãe, esposa, amiga, filha, profissional, educadora... entre tantas outras atribuições, professora dedicada que consegue compreender o real significado de associar, dentro dessa instituição (UNEMAT) o ensino, a pesquisa e a extensão.

À minha grande amiga, Andréa Lemes Lustig e sua linda família pelo carinho, pela acolhida carinhosa de sempre, por sua solidariedade e apoio.

Às amigas iluminadas, Waghma, Marina e Reila Borges pelos momentos de apoio, pelas orações e pelo carinho de sempre.

Às amigas, Cristiana Campos, Selma Gattas e Edinéia Natalino, por serem sempre tão prestativas e carinhosas comigo.

Aos queridos, Maelison e Adriana, pelas conversas, pelo carinho e pelas cervejinhas que embalavam nossas reflexões.

Aos amigos, Marion Cunha, Adil Oliveira, Roberto Arruda e Rodrigo Zanin, pelos diálogos, pela valiosa ajuda de sempre, pelas oportunidades de crescimento e pela parceria.

Ao amável, Patrick Costa, pelo apoio durante o estágio docência, sua presteza, cuidado e atenção serão eternamente lembrados.

Aos amigos e parceiros de projeto, Melre, João, Milton e Daniela, pelos momentos de companheirismo, descontração, pelo trabalho juntos e pela compreensão da minha ausência no projeto nos momentos de “apuro” no mestrado.

A toda a equipe do Centro de Referência em Direitos Humanos, nosso trabalho já reflete e o fará ainda mais no dia-a-dia desse povo acolhedor da cidade de Cáceres, certamente essa cidade e seu povo são merecedores de todo nosso trabalho e dedicação.

Aos inigualáveis, Dilson e Maristela, companheiros temporários de moradia, nossas reflexões e convivência durante esse período serão guardadas eternamente na memória.

À Ana Rosa e Sandra pelas inúmeras gentilezas e pelo carinho.

Aos professores, Irton, Tatiane, Maria Izete e Ilma, pelos ensinamentos seja em sala ou nas conversas “paralelas”.

À professora Elizeth Gonzaga, pelos diálogos construtivos sobre a Educação Superior.

À Edvânia pela paciência e ajuda nas resoluções de problemas cotidianos junto à secretaria do programa de mestrado.

Ao professor Laudemir, pelo aprendizado durante o estágio na disciplina ministrada por ele.

Por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento as causas sociais e assim se sentirem desculpados (BOURDIEU, 2007, p.735).

RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Esta pesquisa teve como objetivo compreender as percepções dos estudantes de classes populares dos cursos de Pedagogia da UNEMAT sobre suas condições de acesso à Educação Superior. O interesse pelo tema deu-se considerando as dificuldades que estudantes de classes populares podem ter para realizar sua formação em um curso de graduação. Problematizamos se o significado que tem sido atribuído ao conceito “acesso” inclui, de fato, a viabilização das condições para a permanência e qualidade do ensino. Como referencial, utilizamos centralmente a Teoria Social de Pierre Bourdieu, contando ainda com contribuições de autores como Bittar (2008), Coutinho (2008), Ristoff (2008), Sampaio (2010), Silva e Veloso (2013), entre outros que deram sustentação à discussão teórica. Utilizamos como balizadores para a análise os conceitos de acesso, democratização, *habitus*, campo, classes populares e capital cultural. Optamos por uma investigação quanti-qualitativa, cujo caminho percorrido foi o estudo de referencial teórico-metodológico, aplicação de questionários e entrevista semi-estruturada, tendo como sujeitos os estudantes do oitavo semestre dos cursos de Pedagogia da instituição pesquisada. Como resultados, identificamos o perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT, um público majoritariamente feminino, cuja maioria se declara negra ou parda, trabalhadora e mãe. Identificamos ainda, alguns elementos que balizam sua formação enquanto sujeitos de classes populares na Educação Superior segundo sua própria percepção. Concluímos que há um cenário de democratização que nos permite pesquisar as condições de permanência de estudantes de classes populares na Educação Superior visto que uma parcela deles tem ingressado nesse nível de ensino, no entanto, é necessário que as políticas de ingresso sejam acompanhadas por políticas que viabilizem a permanência e a qualidade da formação.

Palavras-Chave: Acesso; Classes Populares; Educação Superior.

ABSTRACT

The present dissertation is inserted in the Line of Research Training of Teachers, Educational Policies and Practices of the Masters Program in Education at Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. This research aimed to understand the students' perceptions of popular classes of courses of Pedagogy of UNEMAT about their conditions of access to higher education. The interest in the topic was considering the difficulties that students of popular classes may have to perform their training in a graduate course. If we problematize the meaning that has been assigned to the concept of "access" includes, in fact, the viability of the conditions for permanence and quality of teaching. As a reference, we use centrally the Social Theory of Pierre Bourdieu, counting also with contributions from authors like Bittar (2008), Coutinho (2008), Ristoff (2008), Sampaio (2010), Silva e Veloso (2013), among others who have given support to the theoretical discussion. Used as the underpinning for the concepts of access, democratization, habitus, field, popular classes and cultural capital. We opted for a quantitative and qualitative research, whose journey was the study of theoretical-methodological application of questionnaires and semi-structured interview, having as subject the students of the eighth semester of courses of Pedagogy of researched institution. As a result, we identified the profile of students of courses of pedagogy of a largely female audience, UNEMAT, most of whom declares themselves black or brown, and working mother. Identify yet, some elements affecting their training while subject of popular classes in higher education according to their own perception. We conclude that there is a design to democratisation which enables us to search the conditions of residence of students of popular classes in higher education since a portion of them have joined in this level of education, however, it is necessary that the admission policies are accompanied by policies that make possible the permanence and the quality of training.

Keywords: Access, Popular Classes, Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- ABC** – Academia Brasileira de Ciências
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONEP** – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FASIPE** – Faculdade de Sinop
- FCESC** – Fundação de Ensino Superior de Cáceres
- FESMAT** – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
- FIES** – Programa de Financiamento Estudantil
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUCUC** – Fundação Centro Universitário de Cáceres
- FUNEMAT** – Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IESC** – Instituto de Ensino Superior de Cáceres
- IFETs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PIIER** – Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial
- PNAES** – Plano Nacional de Assistência Estudantil
- PNAEST** – Plano Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais
- PROUNI** – Programa Universidade Para Todos
- REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SiSU** – Sistema de Seleção Unificada
- TDAH** – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil
- UFMT** – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRG – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE – União Nacional de Estudantes

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIC – Universidade de Cuiabá

UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Evolução do número de instituições de Ensino Superior públicas e privadas – Brasil – 2001-2010.....	63
Gráfico 2: Idade.....	72
Gráfico 3: Cor da pele.....	76
Gráfico 4: Cotista.....	77
Gráfico 5: Renda individual mensal.....	78
Gráfico 6: Renda mensal familiar.....	79
Gráfico 7: Pensou em desistir do curso.....	80
Gráfico 8: Escolaridade da mãe	82
Gráfico 9: Escolaridade do pai	83
Gráfico 10: Razão da escolha do curso.....	92

Lista de Quadros

Quadro 1: Teses e Dissertações	43
--------------------------------------	----

Lista de Tabelas

Tabela 1: Evolução do número de Vagas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo a Categoria Administrativa Pública, 2006 – 2010 - Brasil.....	70
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	18
1.1 Os conceitos e seus usos: <i>habitus</i> , campo e capital cultural.....	23
1.2 Democratização do acesso das classes populares à Educação Superior.....	29
1.3 Procedimentos metodológicos	39
1.4 Balanço de Produção	42
CAPÍTULO II	
A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	50
2.1 Processo histórico da Educação Superior no Brasil	50
2.2 Políticas de acesso à Educação Superior no cenário nacional.....	55
2.3 Cenário local: Estado de Mato Grosso	63
2.4 UNEMAT.....	65
CAPÍTULO III	
CLASSES POPULARES NO CAMPO ACADÊMICO: UM OLHAR SOBRE O UNIVERSO DA PEDAGOGIA NA UNEMAT.	67
3.1 Lugar social dos sujeitos: classe e campo de origem	71
3.2 Família e valor social da educação	82
3.3 Lembranças da escola.....	89
3.4 Percepções do campo acadêmico	90
3.5 Pedagogia: o cálculo da escolha	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE I	104
APÊNDICE II	106
APÊNDICE III	107

INTRODUÇÃO

Minha formação enquanto pessoa e enquanto estudante tem contribuições de diversos sujeitos, inclusive autores, que me auxiliaram na construção do conhecimento e na luta por conseguir compreender minha existência enquanto trabalhadora, especialmente no “lugar-não-lugar”¹ (ARROYO, 2011, s/p.) que me foi reservado na estrutura social. Nesse sentido, todo o trabalho foi escrito em primeira pessoa do plural, com exceção da introdução na qual farei uso da primeira pessoa do singular para expressar a motivação para a escolha do tema, bem como minha percepção acerca da condição de classe na qual estou inserida e na qual se inserem também os sujeitos dessa pesquisa.

É desse lugar, do meu campo de origem, utilizando-me do *habitus* que me é próprio e de minha posição no mundo, que lanço o olhar para esse campo que me é estranho: a universidade. Este campo, que ao me “abrir as portas” me expõe a tantas violências, à sensação de incapacidade, de fracasso. Campo que me leva por vezes a pensar que esse não é o meu lugar e que seria melhor desistir do que “lutar contra a maré”, em busca de um conhecimento que causará em mim ainda maior indignação em relação às desigualdades. No entanto, persisto! Acredito, com todas as forças que me foi permitido ter, que “o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer” (BOURDIEU, 2007, p.735).

Muito tem se discutido sobre o ingresso e a permanência de estudantes na Educação Superior. Isso refletiu nas políticas criadas recentemente para viabilizar maior acesso a esse nível de ensino. No entanto, problematizo se a compreensão que tem sido atribuída aos conceitos “acesso” inclui, de fato, a necessidade de viabilizar as condições para a permanência e apropriação de conhecimento sistematizado, pelos estudantes de classes populares nas Instituições de Ensino Superior – IES. Esta foi a motivação inicial para a escolha do tema.

Trago comigo o campo de minha origem social que é, assim como o dos sujeitos dessa pesquisa, um campo com grande defasagem de capital cultural socialmente valorizado no campo acadêmico. Minha posição nele é pautada pela condição de ser mulher, mãe

¹ Expressão utilizada por Miguel G. Arroyo, na introdução da obra aqui referenciada, onde o autor nos convida a pensar as classes populares também na perspectiva das publicações de Victor Valla, visando à compreensão e reconhecimento de sua forma de “viver-sobreviver em cada contexto, tempo e lugar”, adquirindo um conhecimento fiel à sua realidade e não apenas “sobre a história do pensamento, dos métodos, dos pensadores, das influências existencialistas, cristãs ou marxianas-gramscianas no pensamento sobre educação popular” [grifo nosso]. VALLA, Victor Vicent. ALGEBAILLE, Eveline. GUIMARÃES, Maria Beatriz. *Classes Populares no Brasil: Exercícios de Compreensão*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

solteira, trabalhadora desde a pré-adolescência, militante, filha de pais não escolarizados, mas que projetavam na escola uma possibilidade de melhoria de vida de seus filhos. Na condição de estudante de classe popular, trago comigo obrigatoriamente um *habitus* que não me permite transitar com tranquilidade pelo campo acadêmico que me é totalmente estranho. Um campo que projeta em mim tamanha violência simbólica enquanto tento me apropriar, mínima e tardiamente, de capitais por ele valorizado.

Um campo que, em minha avaliação, insiste em negar minha existência, “ignorando” que em seu seio existam estudantes que, durante suas trajetórias, antes de ingressar na universidade, viveram em um campo cujo capital difere, em muito, desse que é naturalizado dentro dessas instituições. Um campo que insiste em tratar como iguais os filhos da elite que tiveram sua formação pautada na proximidade com obras de arte, viagens, bons livros, hábito de leitura, entre outros que constituem um universo cultural inalcançável pelos filhos das classes populares, que tiveram em seu campo a cultura de massa, a restrição de capital econômico e cultural e que, portanto, do ponto de vista da aprendizagem, não partem do mesmo “ponto” que os demais, justamente por não ter tido a oportunidade de apropriar-se previamente do capital cultural valorizado pelas instituições formais de ensino.

Assim como os sujeitos da pesquisa, minha graduação foi em Pedagogia. Como eles, “escolhi” o curso entre os que me eram possíveis, de acordo com a posição que ocupo nessa estrutura social. Assim como eles, não pude abrir mão do trabalho remunerado sob pena de não conseguir me manter e sustentar meu filho. O tempo para estudo sempre foi ditado pela condição de trabalhadora. Penso que os sujeitos dentro da universidade se aproximam daquilo que lhes é mais comum, por essa razão escolhi ser militante durante minha formação. Talvez o desejo de uma instituição mais democrática, do ponto de vista das condições de permanência e da qualidade do ensino, tenha balizado essa escolha.

Meu desejo de compreensão dos conteúdos necessários para a formação foi comprometido pela realidade de não ter “aprendido a estudar”, não ter aprendido a “ler e escrever”². A escola e a universidade partem, em minha avaliação, do princípio de que saber estudar e reservar tempo para isso é elementar, é “natural”. No entanto, isso geralmente não é possível no campo de origem dos estudantes de classes populares. Talvez por essa razão, eu

² Coloco as expressões entre aspas, pois parece evidente que uma estudante graduação ou de pós-graduação tenha aprendido, ao longo de sua trajetória escolar, a ler, a escrever e a estudar. No entanto, essas três ações, em minha avaliação, vão além de sentar-se em um local e realizar a leitura de conteúdos propostos, vão além de decifrar e reproduzir códigos e/ou símbolos. Trata-se de agregar conhecimento que seja capaz de levar o sujeito à compreensão dos conteúdos necessários à sua formação, trata-se de uma tarefa árdua a qual, eu, enquanto estudante de classe popular, não estava tão familiarizada antes de ingressar em uma instituição formal de ensino. Portanto, compreender a importância de tais ações, pode levar um período mais longo em relação a pessoas para as quais a familiaridade com o exercício intelectual vem de berço.

sinta o trabalho intelectual como algo tão doloroso e cruel. O trabalho pedagógico é para mim, assim como para Bourdieu, uma violência. Porém, como não há como “fazer a omelete sem quebrar os ovos”, ou seja, o aprendizado se dá mediante o “sacrifício” de romper com as limitações, por essa razão sou profundamente grata pelas oportunidades da graduação, especialização e mestrado, foram momentos de aprendizado sem igual.

Não era para mim “tão óbvio” que eu devesse fazer um trabalho de conclusão de curso, utilizando como referências grandes intelectuais que traduzem seus estudos, pensamentos e experiências acadêmicas em conceitos e linguagem que me eram completamente estranhos. “Parturir”, como diria um colega da turma do mestrado (Dilson), um trabalho monográfico ou uma dissertação pode ser fácil para quem teve desde o berço uma proximidade com os conhecimentos socialmente valorizados, mas pode ser muito doloroso, inclusive no sentido literal da palavra, para estudantes que, assim como eu, necessitam passar por isso, mas, ao mesmo tempo, estiveram (antes de ingressar na universidade) distantes desse universo cultural onde se produzem as teorias.

Foi diante dessa problemática que estabeleci como objetivo, desde a graduação, aprofundar o conhecimento sobre essa realidade da qual faço parte e que me incomoda. Neste trabalho, procuro as percepções dos estudantes de classes populares dos oitavos semestres dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, acerca de si mesmos, de sua realidade e das estratégias individuais e institucionais de ingresso e, principalmente, de permanência na Educação Superior. Recorri, principalmente, à Teoria Social de Pierre Bourdieu com os conceitos de classe, campo, *habitus* e capital cultural, entre outros autores que ajudaram tanto na compreensão do objeto quanto no caminho teórico-metodológico a ser trilhado.

As abordagens, quantitativa e qualitativa, me permitiram traçar o perfil geral dos sujeitos da pesquisa para identificar e selecionar, posteriormente, os entrevistados para a segunda etapa do procedimento investigativo, cujo objetivo foi conhecer as percepções desses sujeitos. Apliquei questionários aos estudantes do oitavo semestre de Pedagogia dos *campi* onde a UNEMAT oferece o curso em questão na modalidade presencial, quais sejam: Cáceres, Juara e Sinop. O objetivo da aplicação dos questionários foi conhecer o perfil socioeconômico desses sujeitos.

O instrumento para a coleta de informações qualitativas foi a entrevista semiestruturada através da qual levantei questões sobre as trajetórias dos estudantes que contribuíram para a investigação no sentido de conhecer suas percepções. As entrevistas visavam explorar o que os sujeitos sabem, creem, esperam, sentem e desejam em relação à

graduação. Realizei quinze entrevistas que deram conta de oferecer à análise elementos para a compreensão qualitativa do problema e dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro capítulo consiste na **Fundamentação Teórico-metodológica**, ou seja, os conceitos que balizaram a pesquisa: *habitus*, classe, campo, capital cultural, democratização, acesso e os procedimentos metodológicos. O segundo trata da **Constituição do Campo da Educação Superior**: história da Educação Superior no Brasil e as políticas de acesso à Educação Superior no cenário atual. O terceiro, **Classes Populares no Campo Acadêmico: um olhar sobre o universo da Pedagogia na UNEMAT**, apresenta a análise dos dados através de cinco categorias: o lugar social dos sujeitos; sua classe e campo de origem; a família e valor social da educação; as lembranças da escola e as percepções do campo acadêmico e do curso de Pedagogia. Por fim, teço as considerações finais da pesquisa.

Consciente das limitações de um trabalho dessa natureza espero que, ao menos, possa provocar reflexões sobre o que está ao nosso alcance enquanto sujeitos que atuam no campo educacional, um convite para o olhar atento às práticas emancipatórias que devem ser fortalecidas nesse universo que nos condiciona, consciente ou inconscientemente, por gestos e atitudes, a práticas que reproduzem as desigualdade sociais.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

*Na Pesquisa em Educação, não se pode perder de vista
que é fundamental unir esforços no propósito de fazer
da ciência um caminho de libertação do
'marginalizado', do ser humano oprimido.
(TRIVIÑOS, 1987, p. 15)*

Para investigar o problema das condições de acesso de estudantes de classes populares na Educação Superior, considerando os sujeitos da pesquisa pertencentes à ela, é importante identificar as categorias conceituais que serão mobilizadas para a compreensão do problema investigado, tanto do ponto de vista dos dados formais sobre o acesso das classes populares na Educação Superior, quanto da percepção desses sujeitos sobre sua própria condição, o lugar de onde falam, ou seja, de sua origem social, e ainda, do lugar que a Universidade assume em suas vidas.

Nesse sentido, inicialmente, os conceitos de classe, campo e *habitus*, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, são úteis como categorias fundamentais para a compreensão da problemática desta pesquisa, constituindo nexos que possibilitem um olhar sobre essa realidade de modo a torná-la inteligível para os fins definidos pela investigação, para além do registro dos dados ou da descrição das falas dos sujeitos. Assim, corrobora com a ideia de que:

A construção do objeto dá-se na relação teoria-empíria e se inscreve nos domínios da epistemologia. É construção originada da problematização, do questionamento sistemático que assegura a transmutação das questões e problemas sociais concretos, reais – dos curtos e longos períodos da história – no problema sociológico. O fato é conquistado, construído e constatado, segundo observa Bourdieu (1998), numa hierarquia de atos epistemológicos. Atos de ruptura com o conhecimento imediato, de construção e de prova dos fatos, atos que não se reduzem a uma lógica cronológica das operações concretas da pesquisa, pois, na realidade, é todo o ciclo que está presente em cada uma delas. (TEIXEIRA 2003, 82).

A base teórica deste estudo está ancorada na Teoria Social de Pierre Bourdieu e agrega também, outros autores, no sentido de possibilitar o conhecimento de nosso objeto de pesquisa, situando-o no tempo, espaço e construções teóricas sobre a temática.

O problema do acesso na Educação Superior tratado nesta pesquisa é entendido como a expressão das lutas de classes numa sociedade desigual e possui múltiplas dimensões. Ao conceito clássico de classes sociais vinculam-se outras categorias que ajudam a compreender a complexa realidade de desigualdades atuais em geral e, em particular neste trabalho, a realidade dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT.

Nos parágrafos a seguir, tratamos de um tema de poucos consensos que geram muitos debates. Adotamos para essa pesquisa o conceito de classes populares que evidenciamos mais adiante, no entanto, julgamos fundamental apresentar um pouco das discussões sobre conceitos de classe construídos historicamente.

Ao lançarmos o olhar sobre a estrutura da sociedade podemos apreender que, originalmente, de acordo com as leituras de Marx (1985, p. 159), as relações econômicas com a propriedade e o produto do trabalho colocam os sujeitos em posições distintas: os proprietários dos meios de produção e os donos da força de trabalho, cuja relação é de contradição absoluta, porque se opõem quanto aos interesses e dimensões de produção material e ideológica da vida.

De acordo com Ribeiro (1999, p.10), o conceito de classe, partindo de Marx, é definido pela “luta/oposição/antagonismo” entre os “donos do capital” e “os possuidores” da “energia de trabalho”. A demarcação frequentemente utilizada para balizar esse conceito é a condição socioeconômica, partindo da relação com o produto do trabalho e a expropriação do produtor. Ainda conforme Ribeiro, é a luta de classes que forja as classes sociais porque, em função dos interesses contraditórios, conflitantes, antagônicos, os sujeitos emergem a partir de uma base econômica, o que reflete em suas ações na luta diária enquanto sujeitos de classes distintas, imprimindo-lhes uma prática política e ideológica quanto às existências efetivas.

Essas considerações nos levam à compreensão da afirmação de Bourdieu de que a classe não existe antes dos sujeitos e antes de suas próprias relações sociais. É sob uma relação social efetiva, economicamente estabelecida, que as classes sociais figuram, qualificando seus sujeitos.

Outra contribuição importante para a compreensão da categoria classe social é a investigação empírica apresentada no trabalho de Thompson (1987), que possibilita examinar a forma como se dá a construção da classe operária inglesa, mostrando o movimento histórico e dialético presente nesse processo, no qual os trabalhadores participaram ativamente da construção da classe operária. As nuances apresentadas já no prefácio da obra nos permitem conhecer sua concepção de classe:

Não vejo a classe operária como estrutura, nem mesmo como uma categoria, mas como algo que ocorre efetivamente e cuja ocorrência pode ser demonstrada nas relações humanas [...] a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica [...] a classe acontece quando alguns homens, como resultados de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses. (THOMPSON, 1987, p. 9-10).

A perspectiva trabalhada pelo autor na obra “Formação da Classe Operária Inglesa” nos remete a um protagonismo dos sujeitos/trabalhadores nas relações, ainda que precárias, estabelecidas entre eles e os “patrões”, protagonismo que faz delinear algumas características comuns, a começar pela sua condição de trabalhador e que, fazem desses sujeitos, pertencentes a uma mesma classe. É notável também uma perspectiva dialética nas reflexões do autor acerca dessa construção histórica.

Quando nos voltamos para uma “variação do conceito”, se assim podemos chamar, temos na obra “Classes Populares no Brasil: Exercícios de Compreensão”, contribuições fundamentais de Valla e Algebaile (2011, p.25) sobre estudos relacionados às classes populares, em que apresentam uma preocupação com uma tendência atual que vem balizando alguns estudos: a de “apreender as classes populares a partir do uso naturalizado de matrizes de interpretação que ignoram ou secundarizam a experiência histórica”. O popular, segundo esta obra, tem relação com o que Arroyo explicita já no prefácio dela, constitui-se em “não apenas um povo genérico, mas cada coletivo com sua segregação: indígenas, negros, mestiços, caboclos, comunidades periféricas, das cidades e dos campos”. O autor ainda problematiza “que lugar-não-lugar lhes foi reservado nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do espaço urbano, dos territórios, da justiça, do conhecimento, da saúde, do reparto da riqueza coletiva” (2011, s/p.)³. Nesse sentido, concordamos que, os diversos sujeitos, com diferentes culturas e origens, e que têm em comum a condição de trabalhador, formam, a partir de suas experiências, as classes populares.

O conceito de popular vivifica os matizes possíveis de um coletivo de uma formação socioeconômica histórica que, fundada centralmente na acumulação de capital e sua reprodução econômica, representa as múltiplas experiências das relações de dominação para além do econômico, na contradição entre produção coletiva e apropriação e expropriação não

³ Nesse parágrafo utilizamos como base teórica, uma discussão de por Miguel G. Arroyo, na introdução da obra aqui referenciada, onde o autor nos convida a pensar as classes populares também na perspectiva das publicações de Victor Valla, visando à compreensão e reconhecimento de sua forma de “viver-sobreviver em cada contexto, tempo e lugar”, adquirindo um conhecimento fiel à sua realidade e não **apenas** “sobre a história do pensamento, dos métodos, dos pensadores, das influências existencialistas, cristãs ou marxianas-gramscianas no pensamento sobre educação popular” [grifo nosso]. VALLA, Victor Vicent. ALGEBAILLE, Eveline. GUIMARÃES, Maria Beatriz. *Classes Populares no Brasil: Exercícios de Compreensão*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

só material, mas cultural, política e ideológica. Nisto reside o fundamento do conceito de classe popular nesta investigação, quando tratamos de um grupo social (estudantes de Pedagogia) que se caracteriza por suas trajetórias marcadas por processos de exclusão social e naturalizadas por ideias de competências individuais, que fazem desaparecer as estruturas sociais como determinantes nos destinos dos mais pobres, tanto do ponto de vista material quanto cultural e simbólico.

O conceito de classes sociais está presente também na obra de Pierre Bourdieu, referência central de nosso trabalho. Para Bourdieu adota-se o conceito de classes sociais a partir de categorias estabelecidas pelo pesquisador enquanto diferenciações ou desigualdades não apenas material, pois, das condições materiais emanam formas culturais e simbólicas que determinam o lugar social dos sujeitos ou agentes sociais. Embora para definir seu conceito sobre classe, ele tenha se apoiado em Marx, Bourdieu pensa classe enquanto categoria conceitual, balizada por características comuns a determinados grupos, definidas ou identificadas pelo pesquisador, o que significa que classe existe apenas virtualmente, enquanto categoria conceitual, isso não implica, necessariamente, sua existência real, no sentido de orientar a ação política dos sujeitos. Ou seja, o fato de utilizarmos o conceito de classe para identificar determinados sujeitos como pertencentes a uma classe ou fração dela, não significa que esses sujeitos se sintam ou conscientemente ajam como classe determinada.

Na obra “Razões Práticas” o pensador francês evidencia sua compreensão do conceito problematizando que:

As classes sociais não existem (ainda que o trabalho político orientado pela teoria de Marx possa ter contribuído, em alguns casos, para torná-las existentes, ao menos através das instâncias de mobilização e dos representantes). O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*. (BOURDIEU, 2011, p.26-27).

Citando a teoria marxista e Thompson, Bourdieu faz-se ainda mais claro em relação ao conceito e completa:

[...] é preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital. (Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e, se se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não

ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação – no sentido que E.P. Thompson fala em *The making of the English workingclass* - cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica.) (BOURDIEU, 2011, p.29).

Nesse caso, a classe popular, conceito utilizado nesse estudo para definir determinado grupo, é formada por diversos sujeitos a partir de elementos comuns (especialmente, para fins de nossa pesquisa, o capital cultural e econômico), compondo assim, uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos comuns consiste na exclusão político-econômica-cultural, do ponto de vista do que é socialmente valorizado, sendo que, mesmo entre esses, encontramos segmentações. Para Neto,

[...] algo pode ser caracterizado como popular ao conter os seguintes elementos que se relacionam entre si, porém diferenciando-se: a origem nas maiorias, no povo ou a ele esteja direcionado; o político como elemento de promoção de hegemonia desses setores sociais; o metodológico no sentido de animação do exercício para a cidadania crítica e geradora de ação; o ético expresso por princípios de solidariedade, tolerância e justiça; e o utópico, traduzido pela busca incessante de alternativas de vida e de felicidade (MELO NETO, 2002, s/p.)⁴.

Encontramos ainda em Wanderley, exemplificações que se aproximam do que buscamos evidenciar como sendo popular, ou seja, vários sujeitos cuja posição social remete à classe popular, embora estejam “subdivididos” em segmentações de acordo com suas condições políticas, econômicas e culturais. Temos então:

Inicialmente, os trabalhadores inseridos diretamente no processo produtivo, seguidos dos chamados trabalhadores improdutivos, dos desempregados e dos subempregados que formam um primeiro conjunto das classes populares. Como segundo conjunto, aponta o camponês que, embora não sendo ainda um operário típico do capitalismo, esta gradativamente sendo incorporado pelo sistema mediante comercialização e produção. E, como terceiro conjunto, apresenta os setores denominados marginais, que englobam os subempregados, os biscateiros, os mendigos, as prostitutas etc. (WANDERLEY apud SILVA, 2009, p. 141).

As características comuns a esses sujeitos são determinadas por seus contextos sociais, daí a opção pelo conceito. Em síntese, trabalhamos com a ideia de que classes populares são compostas por sujeitos com as mais diversas culturas e origens, e que têm em comum a condição de trabalhador (condição essa que, no caso dos sujeitos dessa pesquisa,

⁴ Texto retirado do artigo “O que é popular?”, de José Francisco de Melo Neto. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf> Acesso em: 02.12.2013.

baliza sua formação acadêmica), sujeitos que formam, a partir de suas experiências, as classes populares.

O capitalismo é prodigioso em gerar desigualdades, assim, no interior de uma mesma classe há subdivisões, frações que não permitem homogeneidades definitivas. As instituições também são moldadas para a produção dessas desigualdades. Segundo Sampaio (2010, p.36-37), no caso das universidades, a questão é evidente, pois, o sistema de ensino se constitui enquanto sistema de hierarquias que se relacionam com o grau de apropriação e desenvolvimento do capitalismo no território. Portanto, falar em classes populares é pertinente quando se estuda as trajetórias de estudantes de cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, em uma universidade pública.

1.1 Os conceitos e seus usos: *habitus*, campo e capital cultural

Dada a complexidade da Teoria Social de Pierre Bourdieu, inicialmente centramos nossas leituras em autores como Bonnewitz (2003), Sampaio (2010), Teixeira (2003) e Zago (2006). Posteriormente julgamos necessário recorrer também à fonte original para enriquecer a discussão. Assim, conseguimos valorizar autores com leituras e publicações consistentes baseadas na teoria de Bourdieu, ao mesmo tempo em que buscamos a compreensão da fonte original.

Segundo Bourdieu (2004, p.18), os sujeitos constroem, ao longo de suas trajetórias, um conjunto de experiências que são balizadoras para orientar sua forma de pensar, sentir e agir, estas são disposições mentais que informam suas ações para respostas de situações do presente, tendo em vista as experiências do passado, essas disposições constituem o conceito de *habitus*.

O *habitus* está diretamente ligado às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos e ele determina formas de pensar, falar, agir, vestir, comer, o gosto por esportes, cultura entre outros. O *habitus* é **estruturado**, no sentido do que já está estabelecido como costume ou práticas sociais. E **estruturante**, pois, novas experiências dos sujeitos vão se incorporando e alterando, ainda que lentamente, o estabelecido, o estruturado. Os diferentes *habitus* construídos socialmente “separam” os indivíduos em grupos e classes.

Segundo Sampaio (2010, p. 25), as diferenças de classes não se restringem, na visão bourdieusiana, às desigualdades econômicas, pois, se as lutas na sociedade capitalista são pela distinção social, estas se dão em todas as esferas da vida. Cria-se então um processo de seletividade na medida em que o *habitus* não se constitui característica inata do sujeito, mas é

construído ao longo de suas vivências, balizado por suas experiências histórico-sociais e, portanto, de *classe*. A distinção está associada também à posse de bens culturais, econômicos e simbólicos. O *habitus*, ligado à condição social e construído a partir das relações que os sujeitos estabelecem em seu meio, é o que determina as escolhas e a percepção de mundo dos sujeitos. (BOURDIEU, 2004, p.28).

A formação nos espaços institucionais de ensino se coloca como um mecanismo de reprodução social, ou seja, que leva à reprodução das formas de dominação na medida em que legitima e valoriza (apenas) uma forma de *habitus* que não é própria de todos, já que os sujeitos inseridos nos espaços institucionais são oriundos de espaços sociais distintos. Ao mesmo tempo, o acesso desses sujeitos, vindos de diferentes realidades sociais, oculta a característica excludente dessas instituições quando, mesmo garantindo o acesso (ingresso) a parcelas das classes populares, aumenta probabilidade de bons resultados apenas para os sujeitos que já ingressaram na instituição com vantagens de capital econômico e cultural, ou seja, aqueles que possuem os capitais socialmente valorizados pela instituição, sujeitos que transitarão com maior naturalidade nesse campo. No entanto, é importante enfatizar que esses espaços, assim como todos os campos (inclusive o de origem), são espaços de disputa por diferentes capitais, por diferentes posições, por essa razão, há neles possibilidades contra hegemônicas.

A compreensão desse processo é indispensável quando se pesquisa a realidade institucional que atende tipos diferentes de grupos sociais, cujas regras, costumes e padrão cultural não lhes são comuns, pois, o capital cultural que trazem de suas experiências sociais não é aquele valorizado pela cultura escolar e acadêmica. Os sujeitos com menores condições sociais, econômicas e culturais tendem a não dominar as “regras do jogo” de forma “satisfatória”. E, portanto, têm menor chance de obter sucesso escolar, enquanto aqueles que têm maiores condições dominam melhor o jogo e suas regras e, conseqüentemente, tem maior chance de sucesso na universidade e fora dela.

De fato, essas antecipações pré-perceptivas, espécie de induções práticas fundadas na experiência anterior, não são dadas a um sujeito puro, a uma consciência transcendental universal. Elas são criadas pelo *habitus* do sentido do jogo; ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso do histórico do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que se antecipa, o que está adiante no jogo. Como pode ele antecipar o decorrer do jogo? Ele tem as tendências imanentes do jogo no corpo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo.

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos a consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado,

um corpo que incorpora as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (BOURDIEU, 2004, p. 144).

O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, na qual se estabelecem as relações sociais, essa condição que é também o lugar instituído, é o que se denomina campo. É no campo que os sujeitos estabelecem as relações sociais, vivenciam experiências que são balizadas por sua condição social, econômica e cultural. Esses elementos são constituintes das disputas pelos diferentes tipos de capitais. As condições pré-existentes nas estruturas das famílias influenciarão diretamente na forma como o sujeito irá se posicionar dentro da universidade, espaço onde também poderá ocorrer a formação do *habitus* em sua forma estruturante, através das novas experiências que se darão dentro dele. Portanto, o *habitus* tem como espaço social de sua constituição o campo. Nesse sentido, a Universidade pode ser definida como um campo, pois, nela há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (capital cultural), mediado por regras explícitas e não explícitas, mantendo distinto e relativamente autônomo esse campo dos demais. O ingresso das classes populares na universidade coloca esses sujeitos sociais em um campo que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência.

No campo, os sujeitos acumulam e apresentam diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social), esses capitais têm valores que variam de acordo com o próprio campo, ou seja, quanto mais preponderante for o tipo de capital em determinado campo, mais ele será valorizado neste. Porém, esses diferentes capitais estão constantemente interagindo e entram em lutas por posições. Essa luta no campo para Bourdieu pode provocar mudanças e transformações.

É possível distinguir quatro tipos de capitais (BONNEWITZ, 2003)⁵:

- O econômico seria: terra, renda, trabalho, patrimônio, bens materiais entre outros;
- O capital cultural, que consiste no conjunto de qualificações que podem tanto ser transmitidas pela família como proporcionadas pela escola. Há três tipos de capital cultural: o **incorporado** – quando o indivíduo possui qualidades que

⁵ Pierre Bourdieu discorre sobre os tipos de capitais, conceitos seus, em várias obras de sua autoria, obras que tivemos acesso, entre as quais destacamos: *Os usos Sociais da Ciência* (2004) e *Razões Práticas* (2011) cujas referências completas constam ao final do trabalho. No entanto, optamos por usar nesse momento a obra “*Primeiras lições de Pierre Bourdieu*” (2003), de Patrice Bonnewitz, que também está devidamente referenciada no final de nosso trabalho. A opção se justifica pelo fato de que nela Bonnewitz faz uma síntese dos tipos de capitais, facilitando assim a compreensão deles.

foram incorporadas durante sua trajetória, um exemplo é a facilidade de se expressar em público, o **objetivo** – que são os bens culturais como as obras de arte, e o **institucionalizado** – que é referendado por instituições, como os títulos acadêmicos.

- O social – Relacionamentos que se estabelece com um indivíduo ou grupo;
- E o capital simbólico que é definido como

Conjunto dos rituais (como as boas maneiras ou protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Afinal, apenas o crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse das três outras formas de capital. Ele permite compreender que as múltiplas manifestações do código de honra e das regras de boa conduta não são apenas exigências do controle social, mas são constitutivas de vantagens sociais com consequências efetivas (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

O valor atribuído a cada um desses capitais é relativo, ele depende do campo onde se pautam as relações e do tipo de capital que é mais valorizado dentro desse campo. É nesse contexto e em razão das desigualdades, que acontecem as lutas por apropriação desses capitais, nesse processo se definem as classes sociais em disputa nesse campo.

Para Bonnewitz (2003, p.54), a diferenciação ocorrida dentro dos campos a fim de construir a realidade social é balizada principalmente pelos capitais econômico e cultural. O autor enfatiza que o capital econômico tem sua relevância e não é desvalorizado pela existência dos demais. Pelo contrário, os sujeitos e classes que possuem grande capital econômico têm maior facilidade de adquirir os demais capitais. Porém, como se pode perceber em Sampaio (2010, p.26), no caso do capital cultural, isso não se dá de forma automática, ou seja, por mais que um indivíduo possua grande riqueza material, não poderá, por exemplo, revertê-la automaticamente em capital cultural, isso requer tempo, principalmente se falarmos no capital cultural incorporado e todas as vantagens que decorrem dele. Na busca por diferentes tipos de capitais, Bourdieu esclarece que

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso, nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendência e de ter [...] o sentido do jogo. Por exemplo, numerosos estudos o confirmam, as estratégias de reconversão que os cientistas praticam e que os conduzem a passar de um domínio ou de um tema a outro são muito desigualmente prováveis de acordo com os agentes, o

capital de que dispõem, e segundo a relação com o capital adquirido mediante sua própria maneira de adquirir esse capital. Essa arte de antecipar as tendências, observada por toda a parte, que esta estreitamente ligada a uma origem social e escolar elevada e que permite apossar-se dos bons temas em boa hora, bons lugares de publicação (ou mesmo de exposição) etc. é um dos fatores que determinam as diferenças sociais mais marcantes nas carreiras científicas (BOURDIEU, 2004, p. 28).

Portanto, estando na universidade, por exemplo, a capacidade de cada sujeito para obter sucesso, aproveitamento “satisfatório” na luta por mais capital cultural tende a se dar de acordo com a quantidade e qualidade de acumulação do capital cultural (em seu campo de origem) que é exigido no campo em que está inserido (a universidade). O mesmo acontecerá em qualquer campo que ele habite, o capital cultural previamente acumulado será decisivo na quantidade e qualidade de acumulação de novo capital cultural. Além disso, o capital cultural previamente acumulado/incorporado também baliza a busca, nos diferentes campos, de bens materiais, culturais, sociais e simbólicos.

Assim como em um jogo, os diferentes campos produzem, cada qual, as suas regras. Neles, a forma de conduta, forma de agir, a cultura, entre outros elementos, constroem um capital cultural que é incorporado pelo indivíduo. Essa incorporação é a expressão do *habitus*, e servirá para que o sujeito possa obter outros capitais. O *habitus* é formado também pelos capitais, dentro do campo e serve como mecanismo de distinção entre os sujeitos, grupos ou classes.

Ainda na tentativa de compreender as implicações da acumulação de capital pelos agentes, salientamos que, o sujeito que tem em sua trajetória, acesso a recursos intelectuais, arte, cultura, e capital econômico, terá, conseqüentemente, maior acúmulo de capital cultural, o que lhe dará chances de ter mais vantagens na busca por sucesso na universidade.

Em linhas gerais, o capital cultural incorporado faz com que o indivíduo tenha maior sucesso nas relações que estabelece e conseqüentemente, na obtenção de sucesso na carreira, em suas atividades e prestígio social. O capital escolar se coloca como componente desse capital cultural e pode potencializar o capital cultural pré-existente.

Assim, a Teoria Social de Bourdieu leva à compreensão de uma lógica dos sistemas de ensino que é injusta e reproduz a desigualdade na medida em que, ao exigir um determinado tipo de capital cultural de todos indistintamente, não considera a desigualdade na apropriação desse capital e a enorme desvantagem imposta aos estudantes das classes populares. A maior parte dos elementos exigidos pelas instituições formais de ensino para a obtenção de sucesso escolar e profissional, não é oferecida por essas instituições, tampouco as

famílias proporcionam de igual forma para todos os sujeitos, considerando que cada sujeito vem de campo diferente. Isso faz com que haja então uma tendência à reprodução das estruturas sociais.

No campo científico, como no campo da educação, ou das políticas públicas o que está em disputa são os capitais cultural e simbólico. A disputa empreendida no campo é para Bourdieu um jogo em que só os jogadores mais aptos, mais qualificados para o jogo podem levar vantagens na acumulação desses capitais. Portanto, o sucesso de um cientista se deve a conjunto de habilidades e oportunidades (sociais e familiares) que, reunidas, dão ao indivíduo condições e capacidade intelectual de produção científica, contatos com revistas e periódicos de prestígio para suas publicações, relações com agências de financiamento de pesquisa e seus projetos aprovados, enfim, destaque, reconhecimento e poder em seu campo, conferidos a partir da propriedade do capital cultural e simbólico (SAMPAIO, 2010, p.30).

As instituições formais de ensino só poderiam servir de instrumento de equalização social se respeitassem as condições e capitais culturais de todos os indivíduos que ingressam no sistema de ensino formal. Ou seja, o ensino, para favorecer a acumulação de capital cultural pelas classes populares, deveria levar em conta sua origem social, o que implicaria pensar uma formação para sujeitos que historicamente sofreram com a restrição ao acesso desse e de outros capitais considerados, valorizados e legitimados pela sociedade. Tratar com igualdade os desiguais pode contribuir para reforçar o sistema de dominação e o papel de reprodutivo da educação.

O distanciamento entre o campo de origem e o campo no qual os sujeitos de classes populares são inseridos através da democratização do ensino, pode causar o estranhamento desses sujeitos em relação à instituição e, dessa forma, mesmo promovendo a ascensão social, legítima, de certa forma, as desigualdades existentes entre os sujeitos e, conseqüentemente, entre as classes. Por outro lado, o ingresso nesse novo campo (universidade) lhes dá a oportunidade de interagir com outros capitais que entram em disputa, o que para Bourdieu é um conflito necessário para que as mudanças ocorram e, cabe a universidade como um campo, possibilitar que o espaço acadêmico seja um espaço social, lugar da diversidade, de lutas e confrontos com participação, lugar da democracia participativa. De forma geral, as experiências vividas ao longo da formação do sujeito em sua família são imensamente distintas das que passa a vivenciar no sistema formal de ensino.

Nessa perspectiva Bourdieu afirma que,

[...] o sucesso da carreira escolar é fortemente influenciado pelo capital cultural que os indivíduos e grupos possuem, para além do que a própria escola possa oferecer. A educação seria melhor apropriada pelas classes populares se houvesse mecanismos de compensação das desigualdades de capital cultural. A maioria não encontra no seu ambiente familiar as condições exigidas implicitamente pela escola como pré-condição para a aprendizagem. A diferença do capital cultural entre as diferentes classes, pré-condiciona a aprendizagem e o valor social da educação. Assim, “[...] A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (2004, p. 35).

A educação formal cumpre papel também fundamental quanto às vivências das classes populares. Nela se expressam os diferentes *habitus*, de forma que se torna importante apreender as particularidades das experiências comuns e compartilhadas das classes populares na instituição escolar para que sua subjetividade seja respeitada e levada em consideração no sentido de se criar condições para atendê-las. Os cuidados em atender as especificidades e demandas das classes populares devem ir desde a preparação de aula até a elaboração de políticas públicas específicas que ampliem o acesso dessas classes a todos os níveis de ensino, fazendo com que diminua a distância entre o campo onde produz o *habitus* das classes populares e o campo educacional/acadêmico.

1.2 Democratização do acesso das classes populares à Educação Superior

O uso constante do conceito “democratização” nas discussões sobre políticas públicas, nos documentos oficiais e a falta de atendimento da demanda para a Educação Superior na sua totalidade nos instiga pensar sobre os significados desse conceito. Consideramos o conceito de democratização apresentado, como apropriado para a discussão do acesso à Educação Superior, parte dos objetivos deste trabalho. A questão é: sob que bases históricas podemos entender a democracia e a democratização da Educação Superior? Vários são os autores que têm discutido esse tema, seja os conceitos de democracia e democratização, seja a relação destes com a educação, entre eles estão: Coutinho (2008), Ristoff (2008), Pereira (2005), Barbosa (2012) Silva e Veloso (2013) e outros.

Falar de democratização do acesso à Educação Superior implica explicitar a compreensão que temos do conceito de democracia e democratização no que se refere especialmente ao campo da educação, tendo em vista que essas palavras têm sido muito utilizadas, mas muitas vezes com sentidos diferentes.

A volta do governo civil no Brasil dos anos de 1980, depois do longo período que compreendeu a ditadura militar, a promulgação da Constituição de 1988 e a eleição direta para a presidência da República em 1989, constituíram-se marcos que caracterizaram o início do período denominado de redemocratização. Mas, o conceito de democracia tem variado de acordo com o contexto e as leituras políticas e ideológicas, o que o torna, em algumas posições, um conceito bastante elástico e impreciso. Portanto, discutir democracia não nos permite tomar como base apenas a origem epistemológica da palavra, que, de acordo com o Dicionário Básico de Filosofia (2001, p. 50), é de origem grega: “demos: povo e kratos: poder”, ou seja, poder do povo⁶. Ou, sistema político em que os cidadãos elegem os seus dirigentes por meio de eleições periódicas. Ou ainda “País em que prevalece um governo democrático”. Se seguíssemos essas definições, quando pensássemos em democratização da Educação Superior, poderíamos concluir que a elaboração de políticas destinadas a esse fim teria a representação da vontade do povo e que, portanto, todos teriam direito à educação de qualidade em todos os níveis, como prevê a Constituição.

Nas duas últimas décadas no Brasil, principalmente em relação à elaboração de políticas públicas, os conceitos de democracia e democratização têm sido pautados no princípio da representatividade. Inúmeros setores da administração pública contam com a existência de conselhos compostos por representantes da sociedade civil. Estes conselhos de variados formatos e diferentes naturezas são órgãos representativos, vinculados ao poder público institucional e tidos como *locus* de tomadas de decisões, que deveriam expressar a vontade da maioria face às proposições e decisões do Estado nas diversas áreas.

Considerando que os significados dos conceitos estão em constante transformação e podem ser compreendidos de diversas formas, problematizamos alguns pontos. Para Pereira (2005), tendo em vista o estágio do capitalismo em que vivemos, o conceito de democracia aponta para um estado de “trégua” da luta entre forças políticas (classes),

O esforço que estamos fazendo, [...] sobretudo, em tempos que o Capitalismo parece ter se afirmado como “o fim da história”, tem a ver com o exercício de demarcação da ideologia democrática (no sentido de Althusser e de Lacan-Zizek), como valor “melhorativo”, como aquilo que é “o bom”, “o correto”, “o justo”. Para nós, democracia é um estágio em que as forças políticas aceitam conviver com a diversidade, particularmente porque nenhum dos extremos do duo conservação/trans formação se encontra completamente impossibilitado [...] poderíamos definir a “democracia” como um período de trégua, enquanto a humanidade de conjunto aprende

⁶ Disponível em: <http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf>

com a experiência histórica e se reinventa incessantemente. (PEREIRA, 2005, p. 266).

Nessa perspectiva, à medida que o capitalismo necessita se reinventar para evitar conflitos sociais e controlar as contradições, atende alguns dos anseios da maioria da população, sem deixar que isso coloque em risco a soberania da burguesia dentro do sistema capitalista. Do conceito apresentado por Pereira (2005) em sua tese, destacamos a ideia de que a experiência histórica é reveladora do papel dos sujeitos coletivos de classe que se reinventam a partir de suas histórias e nesse movimento influenciam nos processos democráticos.

Consideramos fundamental incluir no repertório da análise as contribuições de Coutinho sobre o conceito de democracia e democratização, definição que expressa uma série de contradições e disputas teóricas e políticas, postas ao longo da trajetória de lutas pelo acesso à educação. Para Coutinho (2008),

[...] a democracia — se a entendermos no sentido forte da palavra, isto é, no sentido da igualdade material, da participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados, etc. — tem também uma dimensão social e econômica. Não há efetiva igualdade política se não há igualdade substantiva, uma igualdade que passa necessariamente pela esfera econômica. (COUTINHO, 2008, p. 13).

Se as classes populares não dispõem das condições materiais, básicas para manutenção de uma vida digna, não têm condições de participação política, logo, não participarão ativamente dos processos de decisão que lhes dizem respeito, que é o que anseia o ideário democrático. Assim, o que prevalece é a lógica do dominador que propaga sua dimensão ideológica como sendo de interesse comum e universal para as diferentes classes sociais.

Na tentativa de compreensão do conceito, Coutinho aponta que, historicamente, ele se apresenta comprometido,

Na passagem do século XIX para o XX, [...] um pensador liberal, o elitista italiano Gaetano Mosca, [...] já não teme a “tirania da maioria”, uma vez que, em sua opinião, as maiorias jamais existem como sujeitos políticos. A política é feita sempre por elites, por minorias, pelo que ele chama de “classes dirigentes”. Assim, a idéia democrática de uma soberania popular não passaria para ele de uma “fórmula política”; ou seja, traduzindo em linguagem marxista, “soberania popular” seria apenas uma *ideologia* que a elite dirigente usa para se legitimar, dizendo agir em nome do povo. Seria algo similar à idéia do direito divino dos reis, que seria a “fórmula política”

com a qual a monarquia buscava se justificar. Então, a democracia — a soberania popular — não passaria, segundo Mosca, de um mito, de uma “fórmula política” que as elites modernas usam para se legitimar no poder (COUTINHO, 2008, p. 4).

Há uma separação entre os que são governados e os que são governantes e as decisões políticas são feitas de fato por um grupo pequeno, não pela classe popular que estará submetida a elas. A vontade desses dois grupos dificilmente será a mesma pelo fato de que são grupos totalmente diferentes, de interesses antagônicos como afirma Marx. A relação dos dirigentes com o poder está assentada na lógica do sistema capitalista, poder econômico que se torna político e social e tem o objetivo de manutenção das condições de reprodução da situação vigente. As instituições funcionam como instâncias privilegiadas para fortalecer a dominação de classe. E essa dominação veicula-se ao capital cultural socialmente aceito e imposto.

Em consequência da discussão apresentada torna-se evidente que, a democracia representativa não pode ser entendida simplesmente como o governo do povo. E caberia questionar a representatividade nesse sistema, aspecto que está além dos objetivos e pretensões deste trabalho. É preciso considerar também a existência de uma grande desigualdade econômica e social, em muitos casos gerando uma situação tal em que a pobreza priva pessoas de classes menos favorecidas das condições mínimas para exercer seu direito de participação política.

As falhas apresentadas historicamente na prática de democracia geram inúmeras mudanças, o que faz com que ela não seja um conceito estático, mas em constante transformação. Coutinho conclui em um de seus trabalhos que o ideal até então era usar o conceito de democratização, conceito com o qual corroboramos a fim de discutir a democratização da Educação Superior,

Chamo a atenção para o fato de que, na visão do filósofo marxista Georg Lukács, *a democracia deve ser entendida não como algo estático, mas como um processo*⁸. Por isso, ele julga ser sempre mais adequado falar em “democratização”. Publiquei em 1979 um ensaio, muito discutido na época, chamado *A democracia como valor universal*. Este título reproduz uma expressão de Enrico Berlinguer, então secretário-geral do Partido Comunista Italiano, expressão que usei — naquele momento de simultâneo combate contra a ditadura e contra o dogmatismo “marxista-leninista” — como bandeira de luta. Não teria nada a modificar hoje no que está dito naquele velho ensaio, escrito há mais de vinte anos atrás: mas certamente poria um outro título, ou seja, *A democratização como valor universal*, já que o que tem valor universal não são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos — formas essas sempre modificáveis,

sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento —, mas *o que tem valor universal é esse processo de democratização, que se expressa essencialmente numa crescente socialização da participação política* [grifos do autor] (COUTINHO, 2008, p. 7-8).

Segundo Coutinho, a participação popular na vida política cresceu a partir do final do século XIX, e se intensificou no século XX. Ele enfatiza que a democratização de fato, só pode ocorrer a partir de uma crescente apropriação da política pelos indivíduos:

[...] o processo de democratização a que me referi se caracteriza por uma ampliação crescente da participação popular, ou, como os marxistas italianos a chamam, pela crescente *socialização da política*. Mas esse processo de progressiva democratização, de socialização da política, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder. Temos aqui uma contradição: o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente de modo organizado, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, ou seja, apenas pelos membros da classe economicamente dominante ou por seus representantes. Essa contradição só pode ser superada — superação que é precisamente o *processo* de democratização — na medida em que a socialização da participação política se expresse numa crescente *socialização do poder*, o que significa que *a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista*, da apropriação privada do Estado, e a conseqüente construção de uma nova ordem social, de uma ordem social socialista. (COUTINHO, 2008, p. 10).

Embora estejamos longe de instaurar uma ordem social “socialista”, a participação social da classe popular é de fundamental importância para a criação de políticas que favoreçam os interesses dos sujeitos do mundo do trabalho em suas diversas manifestações e realidades. Para Silva e Veloso (2013),

[...] no escopo do socialismo, a democracia envolve e transcende o exercício político em si, articulando-o à emancipação econômica, ou melhor, a “uma forma geral de existência social”, que, no entendimento de Silva (2006, p. 12) significa o “usufruto coletivo dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos pela humanidade”. Por isso, conclui-se que a sua efetivação, sob o capitalismo, é uma quimera, podendo se realizar apenas parcialmente, tendo em vista a divisão em classes ou a desigualdade social que pauta a sociedade. Desse conjunto, se conclui que na democracia socialista o poder político não está isolado das condições concretas de existência, de modo que as noções de igualdade e de liberdade completam-se e influenciam-se. (SILVA E VELOSO, 2013, p. 732).

As autoras sinalizam que a democracia efetiva vai além da participação política em si, na medida em que as condições concretas de existência influenciam diretamente nessa

participação. Portanto, diante da desigualdade social que envolve a divisão da sociedade em classes, não pode haver efetiva democracia. Para as autoras, o poder político está condicionado às condições concretas de existência. A democracia por sua vez, mostra-se contraditória e os avanços na distribuição dos bens sociais são limitados para aqueles que não detêm o capital.

Quando observamos os processos de democratização da educação, percebemos que especialmente na Educação Superior existem avanços nesse sentido, na medida em que nas últimas décadas houve a implantação de programas de governo que ampliam o ingresso de estudantes, inclusive de classes populares. Para Ristoff,

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. (2008, p. 45).

Segundo o autor, não basta aumentar as vagas no setor público ou expandir o setor privado, antes se faz necessário que esse acesso alcance também os mais carentes. Porém, sabemos que o objetivo de atender aos interesses das classes populares constitui-se um desafio,

Mesmo numa sociedade marcada pela heterogeneidade cultural e pela diferença de classes prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais, o que, infelizmente, faz aumentar o gap cultural, historicamente em construção, entre os atores sociais, reforçando a reprodução social. Dessa maneira, a instituição do exame vestibular, eliminatório e classificatório, para o acesso a um número limitado de vagas em cursos de graduação é, também, uma estratégia velada de reprodução das elites. (OLIVEIRA; CATANI; HEY; AZEVEDO, 2008, p. 80).

Ainda que ações governamentais estejam se voltando para a democratização da Educação Superior, estudiosos da área têm problematizado essa oferta em relação às classes populares, aos menos favorecidos econômica e culturalmente.

A reduzida representatividade no ensino superior por parte dos habitantes da favela pode igualmente ser verificada entre a população incluída nos níveis mais baixos de renda. Não se está falando, portanto, de “minorias”, mas de uma grande maioria excluída do sistema de ensino superior brasileiro [...]. A expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público. (ZAGO, 2006, p 226).

Portanto, um dos desafios sublinhados pela autora citada é justamente a realidade de privação presente na Educação Superior pela não participação da maioria das classes populares nesse nível de ensino. “O sistema nacional de educação superior ainda não está aberto às amplas camadas populacionais no Brasil. A universalização do acesso constitui-se tema emergente, complexo e de fundamental importância” (OLIVEIRA; CATANI; HEY; AZEVEDO, 2008, p. 71).

É nesse contexto que se explicita a carência da indissociabilidade das dimensões de ingresso, permanência e qualidade da formação na Educação Superior. Nessa perspectiva, adotamos o conceito de acesso apresentado por Silva e Nogueira (2011),

Por acesso entende-se a participação na educação superior, **o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino.** Tais dimensões, vistas no conjunto, segundo os indicadores e na sua complexidade (a quem, a que fins, como) sinalizam o caráter democrático (ou não) do acesso. A expansão, por sua vez, tem relação com o acesso na medida do crescimento quantitativo (instituições, vagas, docentes, financiamento) e das características que apresenta (organização acadêmica, categoria administrativa, qualificação, etc.) (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 14. [Grifo nosso]).

Este conceito, que passou a ser utilizado pelas autoras a partir de uma avaliação criteriosa de trabalhos apresentados no GT Política da Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), considera as dimensões ingresso, condições de permanência e a qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, as políticas, planos e programas de governo devem ter como meta não apenas a ampliação de vagas, mas viabilizar as condições para a permanência com foco também na qualidade de ensino, o que significa garantir o acesso efetivo ao capital cultural “prometido” pelo sistema de Educação Superior.

Compreendemos que estudantes oriundos de classes populares já iniciam sua trajetória escolar, desde as séries iniciais, com certa dificuldade por não possuírem o capital cultural socialmente aceito e legitimado pelas instituições formais de ensino; dessa forma temos, mesmo entre os que ingressam na Educação Superior, uma separação entre os alunos de uma classe e de outra e isso se reflete claramente na formação e nos cursos de cada um desses estudantes e caracteriza o tipo de democratização existente.

O sistema escolar age [...] à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem existente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital

cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 2011, p. 37).

Bourdieu não é o único a defender uma teoria nesse sentido, diversos autores que discutem a educação apontam para a forma desigual na qual se estabelecem a relação com a apropriação de conhecimentos, a exemplo de Valle, que ao discutir a luta popular pela escola afirma que:

[...] a teoria reprodutivista atribui ao aparelho escolar a função de reprodução das relações de dominação implantada por vários mecanismos, na tentativa de impedir o acesso ao saber que ela própria aparentemente oferece. Sob a pretensão de transmitir um saber universalmente válido, para todos, portanto neutro, a escola tenta mascarar as desigualdades sociais que estão encravadas não só no interior da sociedade de classes como também no interior dela própria. A seletividade interna permite a escola expulsar as crianças das camadas populares [...]. (VALE, 2001, p. 16).

Essa realidade problematizada tanto por Bourdieu quanto por Vale, historicamente foi responsável pela exclusão de muitos sujeitos do sistema formal de ensino, fazendo com que grande maioria não chegasse sequer a concluir o ensino médio para pleitear o ingresso na Educação Superior, reforçando assim a ordem vigente e reproduzindo a realidade social de seus antecedentes.

O Brasil, desde a sua fundação, sempre contou com a existência da instituição escolar. Porém, os sistemas educacionais brasileiros organizados ao longo da história, constantemente, foram elitistas. Foram estruturados para atender os interesses sociopolíticos das elites. As camadas populares, a ampla maioria do povo brasileiro, ficavam excluídas: índios, escravos desafricanizados, mamelucos, mulatos, cafuzos e brancos pobres. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 133)

Percebemos que a exclusão (completa ou parcial) de determinados sujeitos das instituições formais de ensino não se constitui “privilegio” apenas da atualidade e, nesse movimento a falta de conhecimento político os impede de visualizar as engrenagens excludentes instituídas pelo Estado, através das instituições formais de ensino.

A classe dominante, privilegiada pelo poder econômico e político se beneficia dos investimentos em educação, obtendo melhores vantagens sociais, ocupando posições socialmente valorizadas, enquanto os mais pobres somam um exército consumidor de

diplomas “baratos”⁷”, que os colocam ou os mantem, apesar de certa ascensão, em posições sociais subalternas ou ainda, na impossibilidade de acesso a Educação Superior, são “condenados” a rendas mais baixas.

A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros “*tickets de entrada*”. É amplamente conhecida a tese de que “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração”. (GRIGNON; GRUEL, 1999, p. 183 apud ZAGO, 2006, p. 228).

Seguindo essa reflexão, poderíamos dizer que a escola traduz, portanto, a hierarquia na apropriação de capital cultural, limitando aos jovens das classes populares o acesso ao conhecimento e à cultura legitimada e socialmente valorizada e, conseqüentemente, o acesso às carreiras mais valorizadas pelo mercado econômico.

Deve haver uma preocupação no sentido de que o sistema de ensino não predisponha as classes populares ao rebaixamento de suas aspirações culturais, sociais e econômicas, oferecendo-lhes uma escola (instituições formais de educação em geral) esvaziada de cultura socialmente produzida, ou ainda, de perspectiva para obtê-la. Por outro lado, concordamos com Bourdieu quando afirma que somente as instituições formais de ensino podem constituir mecanismos eficazes na apropriação e democratização do capital cultural pelas classes populares:

[...] só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar. Falar de necessidades culturais, sem lembrar que elas são diferentemente das necessidades primárias, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo à ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la. A privação em matéria de cultura não é necessariamente percebida como tal, sendo o aumento da privação acompanhado, ao contrário, de um enfraquecimento da consciência da privação. (BOURDIEU, 1998, p. 60).

O capital cultural pré-existente no início da carreira escolar influencia durante toda trajetória, além de influenciar o produto final dessa formação, de modo que, as diferenças

⁷ A expressão diplomas “baratos”, é considerada, para fins desta pesquisa, diplomas socialmente pouco valorizados.

culturais e econômicas serão reproduzidas a menos que a escola encontre mecanismos de compensação para os estudantes que não tiveram anteriormente acesso a bens culturais considerados legítimos pela própria escola e, no caso desta pesquisa, pela Universidade. A não observação da necessidade desses “mecanismos de compensação” somada à falta de condições de atendimento de toda a demanda para a Educação Superior podem ser alguns dos motivos pelos quais a maior parte dos estudantes oriundos de classes populares não ultrapasse o nível médio de ensino. O caráter excludente da Educação Superior, mesmo quando os sujeitos das classes populares conseguem o “acessá-lo”, restringe as possibilidades democráticas no sentido “forte” ao qual se refere Coutinho (2008, p.13). Segundo Barbosa,

[...] a democratização da educação superior é um processo dinâmico que requer a adoção de ações que garantam, para além da expansão do sistema educacional e da ampliação do número de matrículas, a equidade, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação, combinadas com políticas que facilitem o acesso e que garantam a permanência dos estudantes nas IES. (2013, p. 42).

Para a autora que parece corroborar com o conceito de acesso apresentado por Silva e Nogueira (2011, p. 14), explicitado anteriormente nesse trabalho, o cenário nacional dispõe de diversos avanços, no entanto, ela alerta para a necessidade de priorizar certas especificidades dessa expansão acompanhada da efetiva qualidade do ensino na Educação Superior.

Embora tenhamos apresentado certa dificuldade na efetivação e consolidação da democratização, algumas leis, planos e programas de governo têm favorecido a ampliação do acesso à Educação Superior, inclusive viabilizando o ingresso de estudantes de classes populares. É o que evidenciaremos no item “2.2” do próximo capítulo. É importante observar que estamos (o país) no caminho, mas que estamos falando de um processo histórico. Para Silva e Nogueira,

Colocar a democratização em face da realidade concreta pressupõe levar em consideração que o ingresso na educação superior no Brasil tem sido historicamente elitista (corte de classe social e/ou de cor), o que significa, nesse momento, que as políticas ditas inclusivas dão um passo, reconhecidamente tímido e nos limites da ordem vigente, na direção do tratamento à desigualdade crônica, consagrada ao longo de séculos pelo poder público no país (2011, p. 33).

Nesse sentido, buscamos conhecer e evidenciar a realidade atual, os avanços relativos a políticas públicas, planos e programas de governo que amenizem as desigualdades

do acesso de diferentes classes à Educação Superior, entendendo que esses avanços são de extrema importância, pois, embora não consigam “reparar” de imediato as desigualdades historicamente construídas, tiram a questão do silêncio, da ocultação e a colocam em um processo de visibilidade, reconhecimento e enfrentamento.

1.3 Procedimentos metodológicos

Partimos do princípio de que fenômenos sociais têm natureza complexa e, por essa razão, exigem do pesquisador diferentes estratégias que, combinadas, contribuem para a compreensão da realidade e grupos sociais. Esta pesquisa teve como proposta combinar a pesquisa quantitativa com a qualitativa, seguindo as orientações de Günther:

[...] a questão não é colocar a pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social (2002, p. 207).

Valemo-nos das dimensões quantitativa e qualitativa, o que nos permitiu traçar o perfil geral dos sujeitos da pesquisa para identificar e selecionar, posteriormente, alguns entrevistados para a segunda etapa do procedimento investigativo, cujo objetivo foi conhecer as percepções desses sujeitos.

O instrumento para a coleta de informações qualitativas foi a entrevista semi-estruturada, “valorizando a presença do pesquisador” ao mesmo tempo em que “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Segundo o autor,

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Entendendo o caráter complementar que os métodos quantitativos e qualitativos têm, o objetivo da entrevista foi aprofundar os aspectos coletados pela pesquisa quantitativa (aplicação de questionários), conhecer as percepções dos estudantes acerca de si mesmos, de sua realidade e das estratégias individuais e institucionais de ingresso e, principalmente de permanência na Educação Superior. Ela possibilita conhecer as trajetórias dos estudantes de classes populares, como se movimentam e percebem o campo acadêmico.

Através do conhecimento dessas trajetórias, passamos à tentativa de compreender que estratégias esses sujeitos adotam para a efetivação de sua permanência dentro da universidade, o que se torna possível pela especificidade do instrumento metodológico (entrevista semi-estruturada) que dá voz aos sujeitos.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico para nos apropriarmos das ferramentas teórico-metodológicas que melhor auxiliassem na compreensão do problema e do objeto da pesquisa. O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestres do curso de pedagogia da UNEMAT que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013.

No total, tínhamos um número de setenta e um estudantes regularmente matriculados nas três turmas de Pedagogia (Cáceres, Juara e Sinop). Foram aplicados sessenta e dois questionários (número de alunos que estavam na sala na data dessa etapa da pesquisa), contendo perguntas sobre escolaridade dos pais; atividade laboral, renda; relação trabalho e estudo; constituição familiar; trajetória escolar e outros aspectos de sua condição social. Todos os alunos presentes em sala nos dias da aplicação dos questionários concordaram em participar. Como não houve um plano amostral para coleta de dados, o percentual de respondentes varia de acordo com as turmas e com o número de estudantes presentes no dia da aplicação do questionário.

Em todos os *campi* envolvidos na pesquisa, a aplicação de questionário foi antecedida pela apresentação do projeto à turma, pela leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸ e pela assinatura deste pelos sujeitos.

Em Cáceres, os questionários foram aplicados no dia vinte e seis de março de dois mil e treze, em uma turma com um total de trinta e dois estudantes dos quais vinte e oito

⁸ A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Parecer 132/2012), com o objetivo de garantir os princípios éticos de uma pesquisa que envolve seres humanos. Os procedimentos respeitaram os critérios estabelecidos por esse Comitê onde uma das exigências é o uso de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE). O Termo evidencia a disponibilidade e aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa e estabelece um compromisso do pesquisador em relação ao sigilo quanto às identidades dos sujeitos.

encontravam-se em sala. Obtivemos cem por cento de retorno dos questionários dos alunos presentes no dia da pesquisa, o que corresponde a 87.5% dos estudantes da turma.

Em Sinop, a aplicação se deu no dia dezesseis de abril de dois mil e treze, em uma turma com um total de vinte e três estudantes dos quais vinte e um encontravam-se em sala. Os respondentes correspondem a 91.3 % dos estudantes da turma.

Em Juara, a aplicação de questionários se deu no dia treze de junho de dois mil e treze, em uma turma com um total de dezenove estudantes dos quais treze encontravam-se em sala, o que corresponde a um percentual de 68.4 % dos estudantes da turma.

Durante a análise dos questionários para a seleção dos sujeitos, chamou-nos a atenção a semelhança das condições sociais entre eles, de modo que, ainda que se tenha realizado uma seleção, todos os sujeitos pertenciam às classes populares. São trabalhadoras⁹, com rendimentos inferiores a 02 salários mínimos, para os quais, trabalhar enquanto realizam a graduação, é condição *sine qua non* para suas existências. Ou seja, estavam dentro dos critérios estabelecidos para participação.

Coletados os dados dos questionários, foi feita a seleção dos sujeitos com os quais realizamos entrevistas. A seleção dos entrevistados se deu por sorteio, tendo em vista a semelhança dos perfis identificados pelos dados quantitativos. Os critérios levados em conta para a seleção foram: a representação equitativa de cada campus e a disponibilidade e concordância dos sujeitos em participar da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa estão identificados nesse estudo com nomes fictícios a fim de preservar suas identidades, conforme o TCLE.

Os dados quantitativos da pesquisa (respostas dos questionários) foram organizados em gráficos, alguns apresentados no corpo do trabalho para fim de análise. É importante salientar que a proposta inicial do número de entrevistados (total de quinze) não tinha a intenção de oferecer dados quantitativos suscetíveis a generalizações, mas de aprofundar o conhecimento sobre as trajetórias desses estudantes de classes populares dentro da UNEMAT e analisar, do ponto de vista desses sujeitos, as percepções sobre suas condições de permanência no campo acadêmico. A partir dos dados coletados estabelecemos cinco categorias de análise: lugar social dos sujeitos; classe e campo de origem; família e valor social da educação, lembranças da escola, percepções do campo acadêmico, Pedagogia: o cálculo da escolha.

⁹ Durante a pesquisa apenas 01 pessoa do gênero masculino foi identificada.

O critério para a escolha delas é traçar uma linha de raciocínio que nos permitisse entender quais caminhos levaram esses sujeitos à Educação Superior, como esse nível de ensino é visto por sua família, quais as principais características de seu campo de origem (a fim de entender qual a distância deste para o campo acadêmico), quais foram seus critérios para a escolha do curso, como vê o campo acadêmico, entre outras compreensões possíveis. Essas categorias nos permitiram analisar com maior facilidade as falas agrupando-as e buscando semelhanças entre elas.

1.4 Balanço de Produção

Ao iniciar o processo de investigação da temática, nossa primeira inquietação foi no sentido de conhecer as produções já existentes relativas ao tema “Acesso e Permanência”, para tanto concluímos ser interessante à construção do balanço de produção sobre a temática.

A estratégia inicial foi realizar um mapeamento das produções disponibilizadas no “Banco de Teses” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para tanto, elegemos três descritores que julgamos pertinentes para a busca de trabalhos que pudessem contemplar discussões e pesquisas acerca do acesso e permanência de estudantes de classes populares na educação superior, são eles:

- Ensino Superior;
- Acesso e Permanência;
- Classes Populares.

Importante ressaltarmos que a utilização do termo “Ensino Superior” em nosso trabalho foi substituída por “Educação Superior” por entendermos que esse é o termo atualmente utilizado pelas pesquisas e discussões atuais relativas ao tema, no entanto, para a busca junto ao banco de teses da CAPES, julgamos necessário utilizar o termo “antigo” por acreditar que a busca seria mais abrangente, de forma a não causar uma possível exclusão de trabalhos que pudessem ser relevantes à temática.

Da mesma forma, trabalhamos nessa pesquisa com o conceito mais amplo de “Acesso”, de modo que este abrangeria questões relativas tanto ao ingresso quanto à permanência de estudantes nas Instituições de Ensino Superior públicas; porém, para efeito da busca, utilizamos ainda o conceito “Acesso e Permanência” para termos maior número de

produções, haja vista que muitos autores utilizam esse termo. Dessa forma teremos a devolutiva tanto de trabalhos que fazem uso do conceito “Acesso” quanto dos que utilizam “Acesso e Permanência”.

O ano base com o qual iniciamos nossa busca foi o ano de 2005, ano em que foi regulamentado o Programa Universidade para Todos, através da Lei nº 11.096/2005. Ressalta-se que a intenção não está em pesquisar o acesso à educação superior nas Instituições de Ensino Superior Privadas, no entanto, nos chama atenção a pretensão do programa em questão, que consiste em “integrar a política de expansão da educação superior através da ampliação do acesso com qualidade” (SILVA e VELOSO, 2011, s/n), a intenção percebida nos documentos oficiais e problematizada pelas autoras, nos causou inquietação no sentido de compreender em que medida a ampliação do acesso a essa modalidade de ensino vem acompanhada de condições de permanência e qualidade especialmente nas IES públicas. Concluímos nossa busca no ano de 2011, último ano com trabalhos disponibilizados pela CAPES¹⁰, até o momento de nossa busca.

Com a realização dessa busca notamos que os trabalhos retornados com os descritores em questão, nem sempre estavam de fato relacionados com nossa temática.

Quadro 1 - Teses e dissertações

Descritores/Teses	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Total
Ensino Superior	117	103	144	152	156	202	209	1083
Aproximadas ao tema	5	2	3	3	4	3	3	23
Acesso e Permanência	7	6	7	16	19	23	21	99
Aproximadas ao tema	0	0	1	1	0	1	2	5
Classes Populares	60	66	63	85	93	106	94	567
Aproximadas ao tema	0	0	0	1	0	1	0	2
Descritores/Dissertações	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Total
Ensino Superior	506	506	481	543	585	632	728	3981
Aproximadas ao tema	12	8	14	10	10	12	8	74
Acesso e Permanência	40	52	50	62	70	85	76	435
Aproximadas ao tema	1	1	3	5	4	5	3	22
Classes Populares	211	240	214	255	274	254	326	1774
Aproximadas ao tema	1	0	1	3	1	0	1	7

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no Portal da CAPES

O levantamento de estudos realizados na área a ser pesquisada constitui parte fundamental de um processo de pesquisa. Ele proporciona o conhecimento do que tem sido discutido e das possíveis brechas a serem contempladas com novos estudos.

¹⁰ As informações do balanço apresentado neste estudo são então informações disponíveis para acesso livre no site da CAPES, disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> > Acesso em jun.2011.

Esse mapeamento contribui de forma significativa para discussão, ampliando nossa compreensão sobre a temática, sujeitos envolvidos, referenciais teórico-metodológicos e lacunas que evidenciem a demanda ainda existente de estudos a ser realizados sobre o tema.

Com base no estudo em foco notamos que a maioria refere-se a políticas afirmativas, outros avaliam a qualidade de formação desses estudantes e as condições dadas para isso, tanto pelo Governo Federal quanto pelas instituições nas quais eles se matricularam. Alguns trabalhos se referem ainda ao acesso e à permanência de estudantes com necessidades especiais.

Dessa forma, percebemos a importância de estudos que, assim como nossa proposta, busquem conhecer a percepção de estudantes de classes populares sobre suas condições de acesso e permanência, visto que esse não foi o foco dos estudos encontrados. Evidenciando essa realidade dentro do campo acadêmico acreditamos ser possível fomentar a discussão dentro e fora das IES. O que, em nossa avaliação, se constitui passo fundamental para a proposição de políticas públicas.

Consideramos importante verificar outras produções que tratassem da temática. Muitos autores que pesquisam Educação Superior têm socializado suas pesquisas através de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por essa razão escolhemos ainda o banco de dados da Associação para a realização de levantamento de publicações da área.

A ANPEd surgiu graças aos esforços de programas de pós-graduação em educação e conta com a participação de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação. Sua finalidade está no fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. Atuando a mais de trinta anos, a Associação ocupa importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevância da produção científica de seus membros, bem como da atuação política desses em prol da educação brasileira. A ANPEd se estrutura por meio de vinte e três grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED)¹¹.

Selecionamos o GT 11, GT de Política de Educação Superior para realizarmos um levantamento dos trabalhos completos em anais, relativos à temática acesso à Educação Superior, para não nos estendermos muito, utilizamos para a seleção apenas os trabalhos das últimas quatro reuniões, ou seja, os que foram apresentados nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, que compreendem então, desde a trigésima segunda (2009) até a trigésima quinta

¹¹ <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/apresentacao>

reunião (2012). Na trigésima segunda reunião foram publicados doze trabalhos no total, na trigésima terceira foram treze, a trigésima quarta reunião totalizou dezoito trabalhos e a trigésima quinta, doze.

Encontramos entre os referidos trabalhos, um total de cinquenta e cinco, entre os quais destacamos doze que julgamos ter uma discussão aproximada com o que propomos, são eles:

✓ A Educação Superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: A Proposta do Executivo (Olgaíses Maués – UFPA);

O trabalho evidencia a necessidade do PNE e problematiza que ele deve ser uma ferramenta que traduza as prioridades educacionais a partir da ótica da sociedade e do governo, passando a ser uma política de Estado, devendo ainda fazer com que suas diretrizes sejam viabilizadas pelo poder executivo. O trabalho analisa o lugar que a Educação Superior ocupa no projeto de lei 8.035/10, problematizando seus recuos e avanços. Segundo a autora, a Educação Superior tem sofrido nos últimos anos uma série de mudanças oriundas de diferentes políticas, podendo-se dizer que houve uma verdadeira reforma, na medida em que várias portarias, decretos, leis, resoluções foram emitidas, dando outra configuração a esse nível de ensino. Corroboramos com a autora quando enfatiza que a expansão de instituições privadas, a questão do produtivismo do trabalho docente são algumas das temáticas que precisam ser avaliadas na Educação Superior.

✓ Políticas de Formação de Professores no País: Será o PROUNI o Novo Protagonista da Formação de Mão de Obra Docente? (Daniela Patti do Amaral – UFRJ, Fátima Bayma de Oliveira – FGV);

As autoras enfatizam a importância social do ProUni para o acesso de estudantes “de baixa renda” nas IES privadas. Segundo elas, desde o processo seletivo de 2010, mais de um milhão de bolsas já foram oferecidas, sendo 70% integrais e mais de 700 mil estudantes contemplados. No trabalho elas procuram identificar, ao longo dos meses de julho de 2010 a fevereiro de 2011 a situação dos alunos que ingressaram em duas instituições de ensino superior privadas em Campo Grande na condição dos primeiros bolsistas do ProUni nos anos de 2005 e 2006, em cursos de licenciatura. Elas trabalham com a hipótese de que, uma vez que as universidades federais têm mostrado que formar professor é atividade secundária, as IES privadas assumiram essa tarefa, e problematizam se os bolsistas do ProUni estão se tornando a mão de obra docente da educação básica brasileira. Nesse sentido, completamos

problematizando de que forma se dá essa formação, especialmente se considerarmos as condições sociais e de estudo desses estudantes.

✓ *Novas Fronteiras na Democratização da Educação Superior: o Dilema Trabalho e Estudo* (Hustana Maria Vargas – UFF, Maria de Fátima Costa de Paula – UFF);

O trabalho objetiva examinar as dificuldades pelas quais passa o recente processo de expansão da Educação Superior no Brasil. O texto aponta para um declínio do percentual de concluintes. As autoras levantam uma questão fundamental e fazem lembrar a condição de nossos sujeitos de pesquisa, elas apontam que compreendendo que há um declínio no percentual de concluintes constituindo-se um problema que envolve as políticas de permanência, as políticas não podem se esgotar em ações de apoio material, é preciso que se chame a atenção também para outro tipo de problema que implica em riscos para a permanência do estudante e a conclusão dos cursos na educação superior: sua situação de trabalho. Segundo as autoras, essa questão é tão relevante quanto negligenciada por nossas políticas públicas.

✓ *Uma Análise Crítica do Financiamento do PROUNI: Instrumento de Estímulo à Iniciativa Privada e/ou Democratização do Acesso à Educação Superior?* (Cristina Helena Almeida de Carvalho – UNICAMP);

A autora problematiza a forma de financiamento do ProUni e seu favorecimento ao setor privado ao mesmo tempo em que reconhece a importância dessa política no processo de democratização da Educação Superior, quando afirma que o programa possibilita o acesso das camadas mais pobres apesar de sua abrangência diminuta.

✓ *O Projeto do Executivo para o PNE 2011-2020: Estratégias de Enfrentamento à Hegemonia Neoliberal para que a Universidade Pública não seja Silenciada* (Giovane Saionara Ramos – UNIPLI);

Para o autor, a forma como o estado tem lidado com grupos empresariais imprimem um caráter técnico-gerencial às instituições de ensino superior, particularmente, à universidade pública. Convertendo um direito social - dever do Estado - em negócio privado e promove a desqualificação de lutas históricas e conquistas sociais. O autor pontua que este movimento ressignifica a sociedade civil em espaço para adesão, colaboração e práticas harmoniosas e, portanto, distante da luta entre as classes sociais.

✓ O Ensino Superior em Tempos de Crise do Capital Virtualizado e da Individualização Social Pós-moderna: sua Expressão nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia (Regina Celia Linhares Hostins – UNIVALI);

A autora examina as determinações e as circunstâncias históricas que contribuem para a organização do ensino superior brasileiro nos moldes em que se manifestam nos nossos dias e, analisa a expressão dessa realidade nas políticas para os cursos de Pedagogia no Brasil, nesse início de século. As observações da autora no decorrer do trabalho são fundamentais para, a partir delas, pensar as condições dadas para os estudantes do curso de Pedagogia na atualidade.

✓ Democratização do Acesso a Educação Superior: o caso da Universidade de Brasília – *Campus* de Planaltina (Livia Veleda de Sousa e Melo – UnB, Jose Vieira de Sousa – UnB);

O trabalho trata deste que é um tema central no campo da Educação Superior no país: a democratização do acesso à universidade pública. Os autores analisam os alcances e limites das estratégias de democratização do acesso utilizadas na implantação de uma instituição pública de Educação Superior. Segundo eles o estudo revelou que não havia um projeto consolidado de expansão e, falam da importância de não se ter somente uma simples expansão de vagas, mas medidas mais precisas em termos de inclusão social, para eles, democratizar o acesso à universidade pública envolve a participação de muitos atores, e a definição e avaliação de estratégias.

✓ A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Questões para o Debate (Alfredo Macedo Gomes – UFPE, Karine Nunes de Moraes – UFG Agência Financiadora: CNPq/ FACEPE);

No estudo os autores discutem o processo de expansão contemporânea da Educação Superior no Brasil e problematiza os modelos de sistemas de ensino que foram se estruturando e consolidando. O texto analisa as fases ou ciclos de crescimento e expansão desse nível de ensino no país e questiona se a sociedade brasileira vivencia um sistema de Educação Superior de massa e ainda, quais as características predominantes e por meio de quais políticas e iniciativas têm se processado a transição do sistema de elite para o sistema de massa. Essa mesma preocupação, em nossa avaliação, tem relação com pesquisar as condições que os estudantes dessa “massa” têm para manter-se nas IES.

✓ Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: em Debate Novos Papéis sociais para as universidades (Suely Ferreira – UEG);

A autora problematiza o papel das IES diante da reforma da Educação Superior no Brasil em um cenário de reestruturação produtiva do capital em âmbito global. A reforma no Brasil e na Europa vem possibilitando a introdução de novos agentes, regulamentações, demandas para a formação acadêmica e produção do conhecimento, além de significativas mudanças nos critérios de relevância, como certa naturalização de novos fins e de novas formas de conceber as universidades mais afinadas com as demandas da globalização produtiva e dos interesses competitivos dos estados nacionais. O trabalho da autora nos faz problematizar se, nesse cenário, são contempladas/pensadas as necessidades específicas para que as IES atendam estudantes de classes populares, dando a eles as condições necessárias para não só concluírem como também ter uma formação de qualidade.

✓ O Programa Universidade Para Todos e a Ampliação do Acesso ao Ensino Superior: Diferentes Discursos, Díficeis Consensos (Daniela Patti do Amaral – UFRJ);

A autora aponta que no âmbito do Poder Legislativo se observa um discurso comum de exaltação do ProUni, enquanto entre os pesquisadores da temática há uma preocupação com a utilização do dinheiro público em benefício de instituições privadas de ensino. Nesse sentido a autora problematiza que há um terceiro grupo de atores que precisa contribuir para o entendimento do cenário das políticas de ensino superior, em especial do ProUni, os egressos do programa.

✓ O PROUNI e a “Democratização do Ensino Superior”: Explorações Empíricas e Conceituais (Wilson Mesquita de Almeida – USP, Agência Financiadora: CNPq);

O autor trata das relações estabelecidas entre os programas de acesso ao ensino superior de indivíduos de baixa renda e a expansão do setor privado. Entre as trajetórias de estudantes de diversas instituições e cursos, faz articulações de alguns pontos centrais procurando apreender aproximações e diferenciações. Nesse contexto é feita uma avaliação crítica do ProUni contemplando uma discussão da democratização do ensino superior com base nos dados empíricos e em pesquisa conceitual sobre o tema.

✓ Aumento de Vagas Ociosas na Educação Superior Brasileira (2003-2008): Redução do Poder Indutor da Expansão Via Setor Privado? (José Vieira de Sousa – UnB).

O autor analisa a tendência do crescente aumento do número de vagas ociosas na Educação Superior brasileira e em que medida essa tendência pode traduzir uma redução do poder indutor de expansão do setor. Para o autor, o aumento progressivo evidencia sinais de um esgotamento no quadro do crescimento do setor privado, bem como de sua possível exaustão. Para Sousa (2012 s/p.), apesar de nos últimos anos, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008) ter realizado ações que podem contribuir para a elevação da taxa de acesso à Educação Superior, algumas delas preservam semelhanças com as políticas neoliberais que apoiam a expansão do setor privado, como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Os estudos encontrados são de extrema relevância, percebemos entre os trabalhos que o ProUni parece estar “no topo” das discussões relativas à democratização da Educação Superior. Seja para uma avaliação negativa, que o aponta como uma espécie de injeção de dinheiro público na rede privada de Educação Superior, seja para apontá-lo como uma política que favorece em muito o ingresso de estudantes, especialmente os de classes populares, na Educação Superior, através da ocupação de vagas ociosas nas instituições privadas. Percebemos grande preocupação dos pesquisadores da área de Educação Superior, em lançar um olhar crítico sobre o cenário atual e à crescente tendência de “democratização” desse nível de ensino, investigando se de fato, as iniciativas governamentais têm trilhado o caminho da real expansão do atendimento e da oferta da Educação Superior.

Embora nem todos os trabalhos selecionados tenham relação direta com o tema, possibilitam a compreensão do contexto da democratização. Em linhas gerais os artigos encontrados tratam de acesso, permanência, mas não das trajetórias dos estudantes de classes populares. Por essa razão, esse breve balanço nos impulsionou ainda mais a tomar como eixo central de nossos estudos as condições efetivas para a permanência de estudantes de classes populares nas instituições públicas de Educação Superior, mais pontualmente nesse trabalho, os estudantes de Pedagogia da UNEMAT. Entendemos que para além da oferta de vagas, é essencial primar pelas condições de permanência dos estudantes de classes populares e, fundamentalmente, que a formação desses estudantes se pautar na qualidade do ensino.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais,[...] fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.
(BOURDIEU, 1998. p. 221).

Buscar a compreensão da história da Educação ou Ensino Superior no Brasil pode se tornar uma tarefa complexa, diversos autores publicaram sobre o caminho trilhado por esse nível de ensino ao longo da história. Embora não seja tarefa simples, conhecer a forma como esse nível de ensino se apresenta historicamente no Brasil é fundamental para pensar qualquer transformação ou estudos nessa área.

2.1 Processo histórico da Educação Superior no Brasil

A princípio, e buscando relação com nossa temática, partimos da compreensão de que esse nível de ensino foi, desde sua criação, elitista. Fávero (2006) afirma que alguns dos impasses vividos pelas IES na atualidade podem ter relação com esse aspecto.

Basta lembrar que ela [a universidade] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (2006, p.19).

Segundo a autora, por mais de um século houve tentativas frustradas de criação da universidade no Brasil, seja por resistência de Portugal ou por brasileiros que não viam a necessidade de uma instituição de ensino superior no Brasil. Os alunos graduados nos colégios jesuítas, necessitando concluir seus estudos, iam para a Universidade de Coimbra. De forma que, Portugal teve grande influência na formação das elites brasileiras e controlava as possibilidades de independência cultural e política da colônia (FÁVERO, 2006, p.20).

A sede do poder metropolitano foi transferida para o Brasil em 1808, gerando certa emergência do Estado Nacional e fazendo com que fosse preciso modificar o ensino superior herdado da Colônia. Nessa nova versão, esse nível de ensino nasce sob o signo do Estado

Nacional, sem fugir ainda dos marcos de dependência cultural aos quais Portugal estava preso. A partir desse período, os cursos criados destinavam-se a formação de burocratas para o Estado, profissionais liberais e especialistas em produzir bens simbólicos (CUNHA, 1980, p.67).

Com a transferência da Família Real para o Brasil, foi criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e instituído no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Segundo Cunha,

A reestruturação e ampliação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, fez com que os estudos de matemática, física, química, biologia e mineralogia se deslocassem dos cursos de filosofia, controlados pela igreja, para os cursos médicos e para a Academia Militar, e, muito mais tarde, para a Escola Politécnica que dela se separou (1980, p.69).

Em 1810, foi instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril de 1811, onde se implantou o núcleo da atual Escola de Engenharia da UFRJ. Posteriormente aconteceu a criação dos cursos jurídicos, instalados em 1828, um no Convento de São Francisco, em São Paulo e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na política do Império. Tanto no Império quanto no período pós-proclamação da República, várias tentativas de criação da primeira universidade foram feitas, mas como foram sendo postergadas, criou-se condições para o surgimento de universidades a revelia da atuação do Governo Federal. Assim surgem instituições com cursos superiores a de Manaus em 1909, a de São Paulo em 1911 e a do Paraná em 1912, como instituições livres (FÁVERO, 2006, p.21).

Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), reunindo três unidades de caráter profissional e assegurando-lhes autonomia didática e administrativa, o que significa que a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (CUNHA, 1980, p.75).

O período que se segue (anos 20 do século passado) é marcado pelo debate sobre o papel e a concepção de universidade, a autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Protagonizaram essa discussão a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC). Muitas discussões e proposições se pautavam no desejo de inserir na identidade da universidade a pesquisa científica, no entanto, isso não se deu nos anos 20 nem na esfera federal (Universidade do Rio de Janeiro), nem na

esfera estadual, com a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927 (FÁVERO, 2006, p.23).

Os anos 1930 foram marcados por uma crescente e acentuada centralização nos diversos setores da sociedade, fato que reflete também no sistema de ensino. Outro marco foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930. Período em que se buscou adaptar a educação escolar a diretrizes que assumiam formas bem definidas no campo político e no campo educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado ao momento em que o país vivia (modernização), formando a elite e capacitando quadros para o trabalho (FÁVERO, 2006, p.23). Fávero pontua, ancorando-se em Campos (1931, p.4) que,

Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática (2006, p.23).

Posterior a esses decretos, que já sinalizam certo avanço e, apesar da tendência à centralização cada vez maior, houve iniciativas em matéria de Educação Superior, nesse período, que expressam posições contrastantes, isso se materializara na criação da Universidade de São Paulo (USP/1934) e a da Universidade do Distrito Federal (UDF/1935). Surgindo inclusive, no caso da USP, com características mais aproximadas das propostas atuais de universidade, fazendo menção à cultura, formação e fomento do “fazer ciência”. Posterior a isso, através do esforço de Anísio Teixeira, é instituída a UDF, que surge com vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 25).

Ainda segundo a autora, os anos 1940 foram marcados pela chamada “redemocratização do país” que fica “evidente” na promulgação de uma nova Constituição em 1946, que se caracterizou, de modo geral, pelo caráter liberal de seus enunciados. Nesse período foi sancionado o Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências”. O reitor passa a ser nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores de seu quadro. Os documentos originários desse período dão conta de que a autonomia das instituições de ensino superior muitas vezes não passava de ilusão (CUNHA, 1980, p.276).

No final dessa década, início dos anos 50, intensifica-se a luta por autonomia das universidades. Intensifica-se a criação de universidades, cuja ênfase era dada à formação de professores e não à pesquisa e à produção de conhecimento. No entanto, é preciso lembrar que, de 1935 a 1945, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Escola de Ciências da UDF, conseguiram integrar desde o início de suas atividades, estudiosos e cultores da ciência, fazendo delas instituições que não apenas formavam docentes das ciências exatas, mas preparavam pesquisadores que passavam a integrar os quadros do Instituto Oswaldo Cruz, do Museu Nacional, do Departamento Nacional de Produção Mineral e do Instituto de Tecnologia (PAIM, 1982, p.80-81 apud FÁVERO, 2006, p.29).

Da década de 1950 em diante, percebe-se um ritmo de desenvolvimento acelerado no país, fato que se deve à industrialização e crescimento econômico. O cenário reflete no campo econômico e sociocultural, provocando inúmeras transformações e o surgimento da tomada de consciência por vários setores da sociedade, em relação à situação precária das universidades no Brasil. Surge então uma luta que começa a tomar maior proporção com a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente com a discussão em torno da questão escola pública versus escola privada (1950).

As questões relativas à universidade passam a não ser mais preocupação exclusiva de professores e estudantes e ganham maiores proporções e agregados na sociedade de forma geral. O ápice da modernização do ensino superior no Brasil se dá com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. A instituição surge como um divisor de águas na história das instituições universitárias por suas finalidades e por sua organização institucional, tal qual ocorreu com a USP e a UDF nos anos 30. Esse período teve participação efetiva do Movimento Estudantil, marcadamente da União Nacional dos Estudantes (UNE), com contribuições muito significativas, pautadas no combate ao caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. A atuação dos estudantes é marca expressiva da Reforma Universitária (FÁVERO, 1994, p. 150-151).

Esse período foi cenário de outras três medidas oficiais em relação à universidade que ganham destaque no trabalho de Fávero (1994, p.152-153): o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas. O Plano Atcon consiste em um documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, em 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos

princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. Já o Relatório Meira Mattos, resulta do trabalho de uma comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, criada a partir da preocupação com a “subversão estudantil” (FÁVERO, 2006, p31).

Em relação às questões levantadas no grupo de trabalho da Reforma Universitária de 1968, destacamos alguns pontos a partir do trabalho de Fávero (2006):

[...] o fato de a universidade brasileira estar organizada à base de faculdades tradicionais que, apesar de certos progressos, em substância, “ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, que se intensificou na década de 1950, e se conserva inadaptada às mudanças dele decorrentes”. A respeito da expansão das instituições de ensino superior, ressalta-se que ela ocorre “por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos”. Complementando: “A universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 19 apud FÁVERO, 2006, p.33).

Importante enfatizar ainda que, entre as medidas propostas pela Reforma, cujo intuito era de aumentar eficiência e a produtividade da universidade, se destacaram: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.

Podemos perceber que a implantação da Reforma Universitária de 1968 (a partir dos anos 80), trouxe várias propostas para a reformulação das instituições universitárias. Nesse contexto, tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, acontecem de fato no final dos anos 70, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. A partir desse período, observa-se, um significativo número de professores, “a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos” (FÁVERO, 2006, p.35). A complexidade do processo histórico viabiliza a compreensão de tantos obstáculos face ao processo de democratização da Educação Superior. Inúmeros foram os avanços empreendidos até os dias atuais, trilhando um caminho tímido de democratização efetiva, mas sem o qual não seria possível discutir o cenário atual. Percebemos um longo caminho de defesa da universidade pública no país por parte dos professores, pesquisadores, estudantes e sociedade civil organizada, não obstante, passos em direção a uma efetiva democratização. Esse processo nos faz perceber a dimensão dos avanços recentes rumo à democratização desse nível de ensino, inclusive, no que diz respeito às classes populares.

2.2 Políticas de acesso à Educação Superior no cenário nacional

Nos últimos anos o Brasil tem tido avanços relativos à democratização da Educação Superior. Isso se deve às políticas e programas de governo entre os quais estão o REUNI, PROUNI, FIES, PNAES, PNAEST, entre outros. São políticas e programas que visam a ampliação de vagas, a ocupação de vagas ociosas em instituições privadas, a assistência estudantil, a especificidade de atendimento a segmentos da sociedade que por muito tempo foram excluídos, tais como estudantes negros e indígenas, ou mesmo os de classes populares.

A realidade que enfrentamos, historicamente, é a de que, no Brasil, a heterogeneidade do sistema educacional permite a manutenção da desigualdade através de estratégias sutis, mas evidentes, de eliminação por dentro do sistema educacional. Nesse sentido, do ponto de vista estrutural, a escola básica pública parece servir, fundamentalmente, aos menos favorecidos economicamente, enquanto a escola privada é o destino dos mais favorecidos nesse aspecto. O que significa, em nossa avaliação, que será necessário mais do que a ampliação das vagas para uma real democratização dessa modalidade de ensino. As políticas de governo de fato favorecem o ingresso de um número cada vez maior de estudantes na Educação Superior, mas essa formação deve ser de qualidade e é preciso que se garanta as condições necessárias para a permanência dos estudantes até a conclusão do curso.

Entendemos que a valorização e oferta da Educação Superior passa por vários fatores, um deles é a valorização social da educação pelas famílias, valorização essa que é socialmente construída. A avaliação que a sociedade e, mais pontualmente, os pais fazem, direcionam quão intensas serão as cobranças pela qualidade do ensino, bem como ampliação do número de instituições e da oferta de vagas. No entanto, essa avaliação é feita com base em um *habitus* incorporado pelo sujeito em seu campo de origem, de modo que, se seu campo de origem é desprovido dos capitais socialmente valorizados e de proximidade com o campo acadêmico, terá critérios pouco rigorosos ao fazer essa avaliação.

Uma ampla pesquisa realizada pelo INEP (2008), cujo objetivo era a avaliação das escolas públicas pelos pais apontou que 58,3% dos pais ou responsáveis entrevistados tinham até o ensino fundamental incompleto, 7,5% declararam-se analfabetos ou sem nenhuma escolaridade. Apenas 2,8% dos entrevistados possuíam curso superior¹². Entendemos que muitos dos pais que não tiveram a educação escolar como prioridade por várias razões, entre elas pode estar a necessidade de trabalhar para viabilizar o sustento da família ou a não

¹² Disponível em:

<http://inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>

compreensão da importância do ensino nos dias atuais. Nesse sentido, a não priorização do ensino torna-se algo cultural na vida desses trabalhadores, o que não nos permite culpá-los pelo “não incentivo” à educação dos filhos, já que culturalmente o ensino não podia ser colocado como prioridade sob pena de comprometer o sustento da família. Isso influencia no cenário da Educação Superior na medida em que essas pessoas ingressam ou não nesse nível de ensino, e na forma como elas cobram ou não o direito de realizarem uma graduação. Concomitante a isso, podemos observar uma realidade onde, enquanto a classe dominante, tendo realizado sua formação inicial em escolas privadas, se privilegia do poder econômico e político se beneficiando dos investimentos públicos em Educação Superior (universidades federais) obtendo melhores vantagens sociais, ocupando posições socialmente valorizadas, enquanto os “desfavorecidos” economicamente somam um exército consumidor de diplomas menos valorizados socialmente, o que tende a direcioná-los à posições sociais subalternas ou, na impossibilidade de acesso à Educação Superior, são “condenados” a rendas mais baixas.

A dimensão da Educação Superior explicita as relações de poder que promovem a reprodução da desigualdade econômica e cultural. Lutas e conflitos produzem o processo de democratização do acesso, permanência e qualidade da formação nas instituições de Educação Superior. Essa luta tem experiência e protagonismo próprio da classe popular. Acreditamos que esse protagonismo, que é refletido nas lutas sociais pela educação, impulsiona a criação de políticas que, cada vez mais, visam à democratização da Educação Superior, embora tenhamos ainda, muitas críticas a elas.

O cenário atual nos permite observar avanços relativos ao acesso à Educação Superior no Brasil, os programas e propagandas de governo massificam através da mídia as “possibilidades” de acesso a esse nível de ensino. São informações sobre os programas de governo que incentivam e apoiam o ingresso cada vez maior de estudantes nas Instituições de Ensino Superior – (IES), tanto públicas quanto privadas. Por outro lado, concordamos com Paula e Silva (2012) quando anunciam na introdução da obra “As políticas de democratização da educação superior nos estados de Rio de Janeiro e do Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate”:

Partimos do princípio de que a ênfase na política de expansão e massificação não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescentes das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos

superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia da qualidade da formação (2012, p. 7).

Pensar o acesso implica considerar as dimensões ingresso, permanência e qualidade da formação. Portanto, para além da expansão, são necessárias políticas que possibilitem aos alunos, especialmente os de classes populares, condições efetivas para se manterem na graduação até a conclusão de seu curso. As políticas mais evidentes na atualidade dão ênfase ao ingresso.

A criação de ferramentas que garantam o ingresso e a permanência com qualidade na Educação Superior (moradia, alimentação, transporte, auxílio com bolsas, políticas de cotas, entre outras), possibilitaria empiricamente o acesso pela população marginalizada. Quantitativamente o número desse acesso poderia ser maior, na medida em que tais políticas fossem implementadas como políticas permanentes e de intenção governamental.

Historicamente, no Brasil, as ações governamentais pareciam se pautar na “não percepção” ou na “não admissão” dos estudantes das classes populares como potenciais à Educação Superior. É o caso de processos seletivos para ingresso nesse nível de ensino, o vestibular, por exemplo, é sabido que estudantes menos favorecidos economicamente, que tiveram escolaridade precária, terão menores condições de aprovação nesse tipo de processo seletivo. Assim, parecia haver uma aparente lógica perversa ditada pelos mecanismos de exclusão e marginalização que antecederiam o acesso ao ensino superior, e que era estabelecida desde muito cedo, ou seja, ainda quando esses sujeitos cursavam os anos anteriores da escolarização: ensino fundamental e médio. No entanto, esse cenário negativo ao acesso de estudantes de classes populares tem sido amenizado com políticas que, gradativamente, possibilitam o acesso das classes populares na Educação Superior.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013¹³, os jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, passou de 20% para 57,2%. Mas, ainda do total dos jovens, 40%, nesta faixa, não tem o ensino fundamental completo, na série histórica (1990/2010). Quando se analisa os resultados dos jovens com 18 a 20 anos com ensino médio completo, esse indicador passou de 13% para 41% na série histórica (1990/2010), quantitativo que revela o baixo percentil de acesso de jovens que ainda não concluíram essa modalidade de ensino considerado essencial e que permitiria a entrada desses jovens na Educação Superior.

¹³ O Relatório de Desenvolvimento Humano é produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com base nos dados da PNAD/IBGE referente à série histórica de 10 anos (1991 a 2010) e é compilado pelo IPEA que 3 sua vez produziu o Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/home/> > Acesso em jul. 2013.

Quanto à parcela de estudantes que consegue acesso à Educação Superior, parece por vezes o fazer sob condições de precarização, ou seja, sem as devidas condições para que se efetive o acesso de fato, o que também nos leva a pensar sobre qual a proporção de acesso de cada classe social. Segundo a constituição de 1988, o acesso ao Ensino Superior deve ser para todos, porém, “segundo a capacidade de cada um”, o que avaliamos ser injusto se considerarmos o princípio de igualdade de condições, condições essas que não podem ser criadas automaticamente, elas devem ser geradas durante todo processo de ensino-aprendizagem desde as séries iniciais.

No entanto, a falta de condições para atender toda a demanda faz com que se criem mecanismos de seleção, de modo que, nesse processo, quem consegue o acesso à Educação Superior são aqueles melhor preparados, os que reúnem condições “satisfatórias”, ou seja, educação básica de qualidade, conhecimentos culturais socialmente valorizados, tempo de dedicação de forma a priorizar os estudos, ausência de defasagem idade-série, entre outros fatores que influenciam positivamente para o ingresso nas IES.

Faremos um breve relato de algumas políticas de acesso no campo da Educação Superior vigentes no Brasil.

É na Constituição de 1988, nos artigos 206º, 208º e 214º respectivamente, que encontramos orientação para que os estabelecimentos oficiais ofereçam o ensino público e gratuito, o acesso aos níveis mais elevados do ensino e pesquisa e o estabelecimento, do plano nacional de educação com a finalidade de universalizar o atendimento escolar (SILVA e NOGUEIRA, 2011).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996 temos os seguintes artigos problematizando a questão do acesso na Educação Superior: Art. 2º, o ensino deve ser ministrado sob princípios, um deles é o que defende a **igualdade de condições de acesso** e permanência na escola; Art. 44º, segundo o qual a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: “II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”; o Art. 49º estabelece que “as instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo”; Art. 51, “as instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.” Destacamos especialmente a “igualdade de condições” defendida no Art. 2º e, problematizamos se há essa igualdade quando

consideramos as mais diversas instituições que ofertam o ensino das séries que antecedem a graduação.

A partir daí podemos observar também o PDE¹⁴ que, segundo Silva e Nogueira,

Anuncia espelhar-se nos seguintes princípios: a) expansão da oferta de vagas; b) garantia de qualidade; c) promoção da inclusão social pela educação; d) ordenação territorial, oferecendo acesso às regiões mais remotas; e) desenvolvimento econômico e social. O documento defende que a educação superior se faça “[...] seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento chave da integração e formação da nação” (2011, p.24).

Segundo as autoras, e também a partir do próprio Plano, podemos observar as especificidades de alguns programas. Um deles é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como objetivo o aumento do contingente de estudantes das camadas sociais de menor renda na universidade pública (SILVA e NOGUEIRA, 2011). O REUNI (2007), assim como outras propostas do governo federal, para além das propostas de inclusão, prevê maior atenção a políticas de assistência estudantil, medida necessária para aumentar a igualdade de condições, ainda que não se possam reparar completamente as deficiências sociais e culturais de toda trajetória escolar. A proposta do REUNI veio acompanhada pelo processo de interiorização das Instituições Federais de Ensino.

Como política de favorecimento ao ingresso de estudantes de classes populares, o governo federal criou a Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio”. A Lei prevê que 50% das vagas de cursos superiores de instituições federais de ensino sejam destinadas a estudantes que cursaram as três séries do ensino médio em escolas públicas ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou ainda, que tenham obtido certificado de conclusão do ensino médio pelo ENEM. Os estudantes com bolsa de estudo integral em colégios particulares não são beneficiados pela lei. Outra definição da Lei é de que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5

¹⁴ O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado em 24 de abril de 2007, trata-se de um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>> Acesso em: 10/03/2014.

salário mínimo. Há ainda, vagas reservadas para pretos, pardos e índios, entre as vagas “separadas” pelo critério de renda¹⁵.

Através do Decreto nº 5.800 de junho de 2006¹⁶, temos ainda a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (educação à distância) que se configura como mais uma possibilidade de ampliar a oferta de Educação Superior, em que pese todas as possibilidades de críticas em relação a educação à distância. O Sistema UAB objetiva, entre outras coisas, oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos Estados e dos Municípios; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. Ainda no intuito de amenizar a grande demanda por níveis mais elevados de ensino, o governo federal cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs que hoje atendem as mais diversas regiões do país¹⁷.

Outras duas iniciativas de ampliação do ingresso ou ocupação de vagas ociosas em instituições privadas por parte dos estudantes são: o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, regulamentado através da Lei 11.096/2005, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos e o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, que através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE financia cursos de graduação nas IES privadas para alunos que não se encontram em condições de arcar com as mensalidades destes.

O ingresso de estudantes nas IES sem a oferta das condições mínimas para sua permanência prejudica a finalidade de acesso real destes estudantes a esse nível de ensino. O que pode ser minimizado na esfera federal com a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pela Portaria nº 39 de 12/12/2007 (MEC). Um dos objetivos anunciados é a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência

¹⁵ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 06/11/2013.

¹⁶ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 22/11/2013.

¹⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 22/11/2013.

dos jovens; para tanto, o Plano propõe um conjunto de benefícios que se traduzem em moradia, alimentação, transporte, assistência a saúde, cultura, esporte, inclusão digital, creche e apoio pedagógico. Vale ressaltar que os estudantes a serem atendidos pelo programa devem ser selecionados através de avaliação socioeconômica.

Além do PNAES, temos também, através da Portaria n° 25 de 28/12/2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (PNAEST). O Programa visa ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos estudantes da Educação Superior no âmbito estadual, minimizando assim, as desigualdades sociais e regionais de acesso a esse nível de ensino. O Programa objetiva ainda, minimizar a retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação¹⁸.

As ações do PNAEST devem atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Dessa forma, o recurso do Programa visa assistência estudantil para esses alunos. Considerando para fins da referida Portaria, assistência estudantil se traduz em: “moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. A Portaria n° 25 prevê ainda que as instituições estaduais que aderirem ao Programa deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAEST com vistas ao seu cumprimento.

O Ministério da Educação desenvolveu o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utilizado para selecionar candidatos que pleiteiam, através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vagas nas instituições públicas de Educação Superior. Com isso, as universidades estaduais passam a receber os recursos provenientes do PNAEST, cuja proposta sinaliza que as IES que aderirem ao SiSU terão recursos específicos, visando o alcance dos objetivos mencionados no parágrafo anterior.

A UNEMAT aderiu em maio de 2013 ao SiSU, a resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONEPE de n° 011/2012 trata, entre outras, das questões que seguem:

Art. 1º. Aprovar a adesão da Universidade do Estado de Mato Grosso ao Sistema de Seleção Unificada – SISU em 100% (cem por cento) das vagas para ingresso no primeiro semestre letivo de cada ano, a ser celebrada com o Ministério de Educação - MEC, nos termos e condições dispostos pela Portaria Normativa n.º 02, de 26 de janeiro de 2010, e alterações posteriores.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.cpers15nucleo.com.br/site/index.php?access=13&id=149>> Acesso em: 22/11/2013.

§1º. Deverão ser reservadas aos alunos das escolas públicas brasileiras 50% (cinquenta) por centos do total das vagas com ingresso pelo SISU.

§2º. A Universidade do Estado de Mato Grosso utilizará a adesão referida no artigo, como política de ingresso de estudantes apenas para o primeiro semestre letivo de cada ano.

Art. 2º. Para ingresso no segundo semestre letivo de cada ano será realizado o Vestibular Tradicional Interno com ampla concorrência e PIIER (Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial).

Art. 3º. Ficam asseguradas as Políticas de Ação Afirmativa – PIIER (Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial), conforme previsto na Resolução n.º 200/2004 – CONEPE para ambas as formas de ingresso.

Art. 4º. Fica criada a Comissão de Acompanhamento e Avaliação anualmente, cuja função é fornecer subsídios para a continuidade da adesão ou não da participação da UNEMAT no SISU.

Art. 5º. Esta Resolução não se aplica as modalidades diferenciadas (CONEPE, 2012).

A partir dessa data, a UNEMAT que outrora tinha como ferramenta para o ingresso de seus estudantes, apenas o vestibular, adere ao Programa e passa a protagonizar um período de “experimentação” dessa nova forma de ingresso já utilizada por diversas IES em todo o país. A vivência “no chão” da universidade (UNEMAT) nos permite dizer que o período de discussão para essa adesão foi cenário de muitos questionamentos e divergências. Por isso, há que se observar quais as mudanças e a efetividade desse Programa na instituição.

O Artigo 1º, o §1º do CONEPE trata de uma questão fundamental, a reserva de cinquenta por cento das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Percebemos que o acesso à Educação Superior por estudantes de classes populares é preocupação e objeto de análise de inúmeros pesquisadores da atualidade. Há preocupações acerca de suas possibilidades de ingresso, sobre suas condições para a permanência, formação de qualidade, entre outros aspectos. É preocupante a formação e preparação que esses estudantes podem ter, no entanto, ingressar na Educação Superior deve ser direito de todos, isso começa a se efetivar a partir de ações como esta.

Na UNEMAT, a adesão ao SiSU é de 50%, isto é, se restringe ao primeiro semestre letivo de cada ano, no segundo semestre permanece o vestibular nos padrões que a instituição já realizava antes da adesão. Quanto às cotas raciais previstas sobretudo no PNAEST, a UNEMAT já possuía desde 2004, o Programa de Integração e Inclusão Étnica e Racial (PIIER), cujo modelo vigora até 2015, quando então será reavaliado. Dessa forma, com a adesão do SiSU, permanece assegurada a política de cotas nas duas formas de ingresso na instituição.

Além das novas políticas, programas e planos de governo, outro fator favorece o acesso à Educação Superior: o número de instituições tanto públicas quanto privadas obteve crescimento significativo, como se observará no gráfico apresentado a seguir.

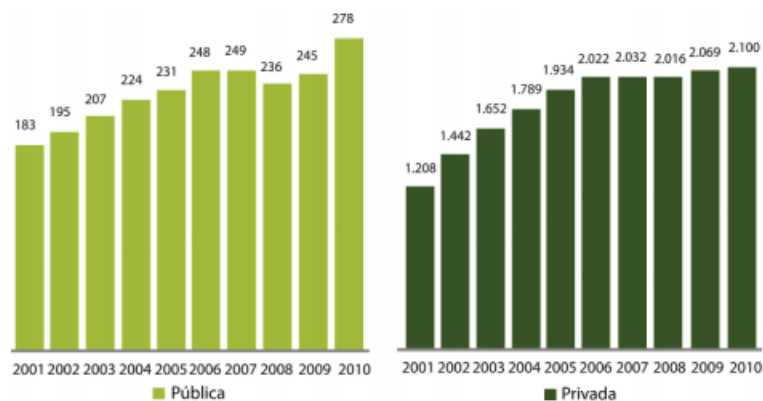


Gráfico 1 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - Brasil - 2001-2010

Fonte: MEC/Inep

Com o aumento das IES, alguns estudantes passam a ter a possibilidade de ingresso através das políticas de cotas, da ampla concorrência ou, quando falamos nas IES privadas, o ingresso pode ser viabilizado pela procura pelas instituições dessa categoria administrativa, ou ainda, para aqueles que não conseguem efetuar o pagamento integral das mensalidades, podem contar com bolsas parciais pelo PROUNI, Financiamento Estudantil, e, bolsas integrais também disponibilizadas pelo PROUNI. O mapeamento de tais ações governamentais nos permitiu conhecer o cenário nacional a fim de saber em que contexto é possível buscar o conhecimento das percepções de estudantes de classes populares na universidade pública, especificamente na UNEMAT. É importante enfatizar ainda que o aumento das instituições não significa necessariamente o aumento ou ampliação das vagas.

2.3 Cenário local: Estado de Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso localiza-se na região Centro Oeste, possui uma área de 903.366, 192 km² com densidade demográfica de 3,36 hab/km², tem população total de 3.035.122, entre os quais mais de 80% vivem em território urbano. Possui 141 municípios, sendo sua capital a cidade de Cuiabá, limitando-se ao norte com os Estados do Pará e

Amazonas, ao sul com Mato Grosso do Sul, a leste com Goiás e Tocantins e a oeste com Rondônia e Bolívia (IBGE, Censo de 2010).

É uma região de fronteira do ponto de vista geográfico e possui grande diversidade cultural configurando uma população heterogênea, oriunda de várias partes do país, majoritariamente do sul e sudeste, sua riqueza populacional também está na grande diversidade de etnias de índios e quilombolas que influenciam fortemente na cultura da região.

O Estado é o único no país que abrange três ecossistemas, Amazônia, Pantanal e Cerrado. O extenso território que o compreende é banhado por três principais bacias hidrográficas, Araguaia-Tocantins, Platina e Amazônica. Seu crescimento econômico é favorecido principalmente pela atividade agrícola, seguida pelo comércio, indústria e serviços.

No campo educacional, tratando-se especificamente da Educação Superior, há duas universidades públicas no Estado. A Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT, criada através da Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970. Está presente em todas as regiões de Mato Grosso, um território com mais de 900 mil quilômetros quadrados, e tem por objetivo promover o ensino, a pesquisa e a extensão nos diferentes ramos do conhecimento, bem como a divulgação científica, técnica e cultural. Os princípios institucionais são compromisso social, democracia, inclusão, interação, formação e autonomia.

Além da Capital, mais quatro cidades têm campi da UFMT - Rondonópolis, no sul, Pontal do Araguaia e Barra do Garças, no leste, e Sinop, no norte, além do *campus* de Várzea Grande que está em fase de implantação. A instituição está, também, em 13 polos de formação à distância. Essa dimensão *multicampi* determina a definição de estratégias que contemplem o permanente intercâmbio acadêmico e administrativo entre a sede e as diferentes unidades em todo o Estado¹⁹.

Da mesma natureza administrativa (pública), temos também a Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, cujo histórico apresentaremos mais a frente, por ser o *locus* deste estudo. Além das públicas, algumas IES privadas se instalaram no Estado, entre elas a de maior abrangência é a Universidade de Cuiabá – UNIC, fundada em 19 de abril de 1988, ela foi a primeira faculdade de iniciativa privada no Estado. A instituição tem 20.596 alunos matriculados, 22.139 já foram formados por ela nos cursos de graduação, 7.744 em cursos de pós-graduação e 63 em cursos de mestrado, no total são 5 campi implantados no

¹⁹ As informações sobre a instituição, mencionadas no texto estão disponíveis em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/812>> Acesso em: 30.06.1013.

Estado, nos quais se distribuem seus 58 cursos. Seus campi localizam-se nas cidades de Rondonópolis, Sinop, Primavera do Leste, Tangará da Serra e Várzea Grande²⁰.

Com isso, temos no Estado duas IES públicas e uma de iniciativa privada, além destas, existem faculdades menores, que não são *multicampi*, como a Faculdade de Sinop – FASIPE, a faculdade La Salle (Lucas do Rio Verde), UNIVAG, entre outras.

2.4 UNEMAT

Em 20 de Julho de 1978, através da Lei nº 703, foi publicado o Decreto Municipal 190, criando o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), o instituto era vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social. Posteriormente, através da Lei nº 4.960, de dezembro de 1985, foi instituída pelo poder executivo do município de Cáceres, a Fundação Centro Universitário de Cáceres – FUCUC, uma entidade vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, objetivando principalmente a promoção da pesquisa, os estudos nas mais diversas áreas, além da divulgação científica, técnica e cultural. Em 1989, a Fundação passa a se chamar Fundação de Ensino Superior de Cáceres – FCESC. Uma nova mudança, sete anos mais tarde, através da Lei Complementar nº 14, de 16 de janeiro de 1992, faz com que a FCESC passe a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT. Logo em seguida sua estrutura organizacional é alterada pelo decreto nº 1.236, de 17.02.92 e implantada a partir de maio de 1993.

Mais tarde a lei complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, cria a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que passaria a ser mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – FUNEMAT. No decorrer do processo de desenvolvimento da UNEMAT houve preocupação com a expansão do atendimento, isso fica evidente no primeiro Seminário de Expansão do Ensino Superior Estadual, onde estiveram presentes representantes de diversos municípios, o secretário estadual de educação, prefeitos, representantes de câmara de vereadores, representantes das delegacias regionais de educação e da delegacia do MEC de Cuiabá entre outros. Com esse seminário intencionava-se

Democratizar a expansão trazendo os interessados para deliberar sobre os critérios gerais norteadores do processo de expansão. Dessa forma propunha-se uma discussão sobre a formulação de uma política de ensino de terceiro grau para o estado, definir cronograma de instalação de núcleos e municípios

²⁰ Disponível em: <http://www.unic.br/Paginas/Sobre_a_faculdade.aspx> Acesso em: 30.11.2013

que seriam sede, dentro dos polos geo-educacionais e a forma de participação dos municípios consorciados (GENTIL, 2002, p. 100).

Até o presente momento (período da pesquisa/2013) a UNEMAT está dividida em 13 *campi*, sendo eles: Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Diamantino, Juara, Luciara, Nova Xavantina, Nova Mutum, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra. Ao todo, a Universidade Estadual está presente em 108 dos 141 municípios mato-grossenses, com 13 *campi* e 15 núcleos pedagógicos. Cerca de 15 mil acadêmicos são atendidos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas oferecidas em todo o Estado, 49 especializações e 03 mestrados institucionais. A instituição desenvolve ações para atender às demandas específicas do Estado entre elas estão: o Projeto Terceiro Grau Indígena; as Licenciaturas Plenas Parceladas (qualificação de professores em exercício); a Educação Aberta e a Distância e uma graduação específica e diferenciada em Agronomia destinada a formar integrantes de movimentos sociais do campo²¹.

A UNEMAT cumpre papel fundamental na democratização da Educação Superior no Estado, como ficou evidente na análise de dados, confirmando nossa hipótese inicial, a instituição consegue “trazer” para a Educação Superior, estudantes cuja condição socioeconômica dificulta esse acesso. O que é possível por vários fatores: o fato de ser uma estadual *multicampi*; estar presente em várias cidades do Estado; ser pioneira na adesão à política de cotas raciais; a adesão à política de cotas para estudantes de escola pública; entre outros.

²¹ Disponível em: <<http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=universidade>> Acesso em: 30.11.2013.

CAPÍTULO III

CLASSES POPULARES NO CAMPO ACADÊMICO: UM OLHAR SOBRE O UNIVERSO DA PEDAGOGIA NA UNEMAT

Eu acho que ótimo, assim a oportunidade que eles dão, não só para mim, mas para vários, então ele abre as portas em geral para todos os alunos, depende de cada aluno ter mais... ter a sua oportunidade ou sorte de entrar na faculdade e pra ter um... um aprendizado melhor do que você teve antes do curso superior. (Entrevista, MÁRCIA, 2013).

A fala transcrita na epígrafe representa uma fração do que é a percepção de um dos sujeitos de nossa pesquisa, uma estudante de oitavo semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, em relação ao papel da instituição em sua formação. Ao ser questionada sobre o assunto, a estudante demonstra avaliar positivamente o fato de a universidade oferecer vagas, abrindo espaço “*para todos os alunos*” na Educação Superior.

Para ela, a instituição coloca os sujeitos diante do que ela considera “um aprendizado melhor do que você teve antes do curso superior”. E enfatiza: “*depende de cada aluno ter mais [...] ter a sua oportunidade ou sorte de entrar na faculdade*”. A relação de distanciamento e estranhamento com a universidade, ou seja, o fato de não possuir familiaridade com o próprio direito, “direito de todos” de acesso à Educação Superior, faz com que ela (universidade) não seja percebida como direito e sim como um favor concedido pelo Estado. Entendemos que, pelo fato de historicamente pessoas das classes populares não terem acesso à Educação Superior, para a estudante Márcia não há familiaridade com essa situação. Muitos ainda não percebem esse acesso como direito e o vivenciam como algo novo, cujos procedimentos, regras e valores não dominam. Essa situação faz com que vejam os sujeitos que não ingressam nesse nível de ensino, na condição de desprovidos de “oportunidades” ou “sorte”.

As relações que os sujeitos estabelecem no campo das estruturas sociais são balizadas pelas experiências que constituem sua subjetividade, ou seja, as experiências incorporadas, seu *habitus*. A posição espacial desses sujeitos na sociedade é determinada principalmente pelo capital econômico e pelo capital cultural. Dessa forma, a proximidade dos sujeitos de determinado espaço se dá através da quantidade e tipo de capital que ele possui. O acúmulo desses capitais é também o mecanismo de distinção desses sujeitos por parte da sociedade. De modo que, a forma de cada sujeito lidar com o mundo, com o espaço

social em que está inserido se dá por influência da posição que esse sujeito ocupa no contexto social.

A inserção do estudante de classes populares nas instituições formais de ensino tem papel fundamental no projeto do sistema capitalista. De acordo com Frigotto, (1999), a escola, em seus diversos níveis e sua hierarquização, corresponde não somente as reservas de sua oferta à elite proprietária dos meios de produção, mas também tem o papel de formar os gerentes e administradores da classe dominante e ainda, formar os trabalhadores no sentido de torna-los empregáveis. O papel dessa instituição parece ratificar as desigualdades culturais e econômicas para atender os interesses políticos do capitalismo, sendo apenas uma esteira da realização da acumulação de capital sob a tutela do Estado, comprometida com o projeto societário do capital e com o mercado de trabalho (ALGEBAILLE, 2006). O mercado de trabalho, sob essa correspondência, se torna força inevitável e balizadora da formação nas instituições formais de educação.

Assim, a formação escolar como agregadora do potencial para o mercado de trabalho representa um discurso dominante na atualidade: todos precisam ter direito à educação. Essa orientação está ligada à reestruturação produtiva²² do capital e mudanças no mundo trabalho, para reforçar um capitalismo de crescimento econômico - que não favorece as massas (ANTUNES, 2001). Utilizamos a fala de Antunes para tentar evidenciar que, embora haja uma ascensão do sujeito em razão da escolarização, essa escolarização também parece ratificar as desigualdades na medida em que mantêm esse sujeito na condição de trabalhador assalariado, muitas vezes recebendo um salário que não corresponda de forma justa ao trabalho desempenhado.

O conceito de empregabilidade se torna efetivo para cimentar essa correspondência entre escola e mercado de trabalho, como capaz de efetivar a capacidade de crescimento econômico,

[...] por ser (a escola) difusora da ideia de que a pobreza e os problemas sociais são decorrentes da falta de educação do pobre, e que a educação escolar é o meio, por excelência, de garantir ao pobre, novas condições de

²²A partir do início dos anos de 1970, diante de um quadro de crise estrutural do capital que se abateu sobre o conjunto das economias capitalistas, algumas consequências puderam ser notadas, entre elas a implementação de um processo “auto reestruturação” com vistas à recuperação de seu ciclo de reprodução que afetou fortemente o mundo do trabalho, desmontando as relações formais de emprego e intensificando o tempo de trabalho. Esse modelo produtivo vislumbra empreender produção controlada no mesmo movimento de diminuir postos de trabalho. Essa reestruturação implicou na ampliação de desempregados e de formas de subemprego. Dessa forma, há do mais que uma “desregulamentação dos direitos dos trabalhadores”, se impõe a situação de desmonte dos empregos formais, ampliando “empregos informais, temporários, parciais, ou então vivenciando o desemprego estrutural” (ANTUNES, 2001, p. 23).

empregabilidade, de aumentar sua produtividade e de modificar seu comportamento de forma que ele se torne capaz de atuar positivamente na melhora geral de suas condições de vida (ALGEBAILLE, 2004, p. 212).

Para dar ao conceito (empregabilidade) sua efetiva realização, atender ao projeto societário do capital e a demanda de reestruturação produtiva vinculada à acumulação, no primeiro decênio do século de XXI, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a escolarização da classe popular se tornou pauta das ações do Estado, resultando na ampliação da oferta de vagas da Educação Superior no Brasil.

Nesse contexto, a Educação Superior favorece a capacidade de empregabilidade do trabalhador. A empregabilidade se torna uma variável dependente do grau de escolaridade, principalmente, da capacidade de ingresso na Educação Superior. Em contrapartida, essa escolaridade representa para os sujeitos de classe popular a possibilidade de ascensão social e melhor possibilidade de viabilizar sua existência e manutenção de sua família embora os mantenha na condição de trabalhadores assalariados.

Considerando a importância desse ingresso das classes populares na Educação Superior devemos pensar quantos dos sujeitos oriundos delas conseguem o acesso, ou pelo menos o ingresso nesse nível de ensino e sob que condições isso se dá. Se avaliarmos a ampliação das políticas que proporcionam o ingresso, podemos ter um saldo positivo disso.

O acesso à Educação Superior e sua relação com a capacidade de empregabilidade, no atual estágio do capitalismo, expressa a capacidade dele (capitalismo) para dissimular a opressão do mercado sobre a vida de milhões de trabalhadores, enfatizando a ideia de que cabe a cada um a capacidade de ser empregável e sua disposição de formação na Educação Superior, já que o próprio mercado “ampliou a oferta do ensino superior” através da criação de novas instituições, ampliação que saiu de 882 em 1980 para 2378 em 2010²³. Entretanto, pode-se perceber que essa ampliação se deu de forma muito acentuada no setor privado, que detém o controle de 88% dessas instituições. Parece haver um ciclo de inversão das trajetórias das classes populares na educação: durante toda a educação básica permanecem nas escolas públicas e, adentrando precocemente o mercado de trabalho, restam-lhes as instituições privadas no ensino superior, enquanto as classes médias e altas, oriundas de escolas privadas conquistam as vagas mais disputadas em boas universidades públicas.

²³ Dados do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012.

Apesar do crescimento do número de Instituições, sabemos que ele não reflete necessariamente a ampliação do número de vagas. Quanto à evolução do número de vagas no setor público Silva e Veloso (2013) apresentam o seguinte panorama:

Tabela 1 – Evolução do número de Vagas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo a Categoria Administrativa Pública, 2006 – 2010 - Brasil

Ano	Total	%Δ	Pública							
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ
2006	2.629.598	7,9	331.105	5,7	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5
2007	2.823.942	7,4	329.260	-0,6	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5
2008	2.985.137	5,7	344.038	4,5	169.502	9,3	116.285	2,2	58.251	-3,7
2009	3.164.679	6,0	393.882	14,5	210.236	24	126.926	9,2	56.720	-2,6
2010	3.120.192	-1,41	445.337	13,2	248.534	18,2	138.318	8,9	58.485	3,1

Fonte: Silva e Veloso (2013)²⁴.

As autoras pontuam que a movimentação na Educação Superior pública que pode ser observada na tabela, especialmente no setor federal, é reflexo de maior presença do Estado no financiamento da expansão, “segundo um projeto de alterar o quadro de extrema elitização do ensino superior” (SILVA E VELOSO, 2013, p. 735). Apesar das distorções que o sistema educacional cria, é possível dizer que o crescimento, do ponto de vista quantitativo, é positivo. Porém, reafirmamos que para efetivação do acesso é fundamental que esse crescimento quantitativo esteja acompanhado do aspecto qualitativo.

Para que a educação sirva aos interesses das classes populares e promova a apropriação do capital cultural, é necessário que ela considere a origem social dos sujeitos, Bourdieu (1996) enfatiza que “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore [...] as desigualdades culturais [...] das diferentes classes”. Embora seja a escola um espaço de possibilidades de ações contra hegemônicas, isso jamais se dará se não forem consideradas as diferenças de capitais, originários dos mais diversos campos, que dentro das instituições são representados por sujeitos como os de nossa pesquisa.

Feitas essas ponderações, organizamos o capítulo em unidades de análises que configuram as categorias teóricas adotadas: classe, campo, *habitus* e capital cultural. Assim, tratando-se de pesquisa quanti-qualitativa, utilizamos os dados dos questionários para

²⁴ Adaptado, pelas autoras através de dados do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012.

quantificar características e traçar um perfil dos sujeitos; e, para alcançar o objetivo de conhecer a percepção dos sujeitos acerca de sua realidade dentro do campo (universidade), utilizamos basicamente as entrevistas. Do cruzamento e análise desses dois instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista), resulta o esforço de compreensão do problema da pesquisa.

3.1 Lugar social dos sujeitos: classe e campo de origem

Conhecer o campo de origem dos sujeitos da pesquisa é fundamental para compreender a percepção desses sujeitos acerca do campo no qual estão inseridos, a universidade. Sua origem social será balizadora e influenciará nessa percepção já que é nela que se constitui o *habitus* em sua forma estruturada, a partir do qual se dará a relação dos estudantes em questão com a instituição. O sucesso do sujeito na universidade tende a ser influenciado pela quantidade e natureza do capital cultural que conseguiu incorporar em seu campo de origem. Se essa acumulação se pautou em bens culturais socialmente valorizados pelo campo acadêmico, maior será a possibilidade de sucesso e incorporação de novos capitais. Embora seja necessário pontuar que, estando em um novo campo, a universidade, o sujeito agregará novos capitais, ainda que com dificuldade. Portanto, quanto mais aproximado seu capital de origem for daqueles socialmente valorizados dentro da universidade, maior quantidade e qualidade de novos capitais serão acumulados por esse sujeito.

Nessa perspectiva, julgamos necessária a caracterização dos sujeitos e os resultados da pesquisa apontam para um público majoritariamente feminino, registramos apenas um sujeito do sexo masculino entre 62 respondentes do questionário.

O fato de serem os sujeitos, em sua absoluta maioria, mulheres, lhes confere maior grau de responsabilidades, seja nas atividades domésticas ou no trato com a família. As entrevistadas relataram ter diversas ocupações além da graduação, uma delas é o fato de que, sendo mulher, tem muitas coisas a fazer e isso interfere no tempo investido nos estudos.

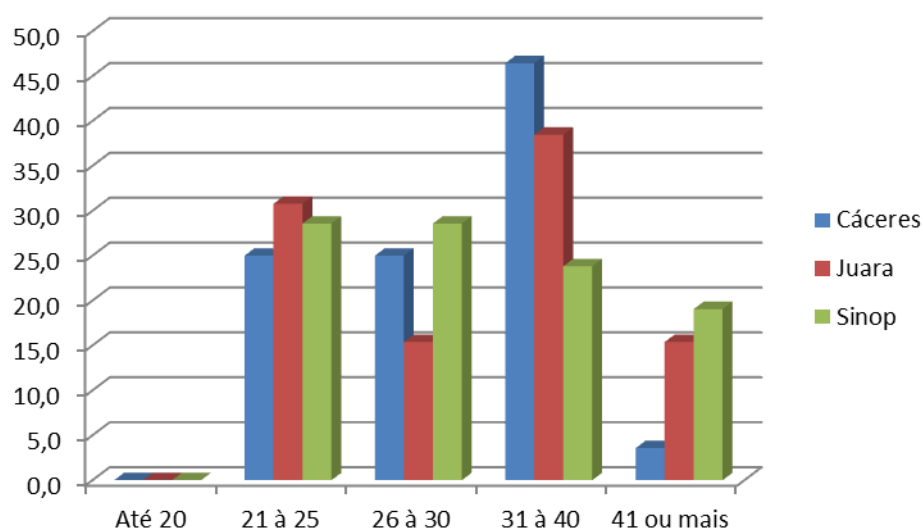
*[...] aí eu fazia assim, eu estudava de madrugada, é... eu tive que batalhar mesmo, eu entrava no serviço na época, então eu saía da faculdade, eu ia estudar, quatro e meia eu tinha que estar em pé, aí eu já adiantava as minhas coisas em casa pra eu poder estar no serviço seis horas da manhã, era assim que eu fazia e como eu trabalhava meio período, a tarde eu ajudava na tarefa dos filhos, **porque mulher tem tudo isso, né?** (risos), os afazeres de casa, foi bem corrido. (entrevista, RAMIRA, 2013).*

Ao nos referirmos à defasagem de capital cultural, não estamos afirmando a inexistência ou desqualificação cultural das classes populares, mas que o capital valorizado pela elite cultural, que organiza o sistema escolar e universitário, difere, em muito, daquele trazido pelas classes populares à escola em todos os níveis de educação, e mais notadamente na universidade. Portanto, a defasagem de capital cultural considerado legítimo, balizará negativamente a apropriação dos capitais “disponíveis” dentro da universidade, a começar pela condição objetiva, imposta pela falta de tempo para dedicar aos estudos em razão da condição feminina, como é demonstrado, de forma inequívoca, nos casos de nossas entrevistadas, cujo universo é composto, quase totalmente, por mulheres.

Buscar a formação para essas mulheres é como “nadar contra a maré”, a dificuldade causa nelas tamanha violência (simbólica), violência que nem sempre é sentida de forma consciente. Além das dificuldades para cursar a graduação, por vezes precisam conviver com o preconceito em relação a mulheres estudando, como é o caso de Rosa (entrevista, 2013) que relata a visão de sua própria mãe sobre seu desejo de estudar: *“ela tinha esses dizeres [...] moça não precisava estudar, era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra casar”*. A visão da mãe sobre os estudos para as mulheres é resultante de um campo de origem social onde, para parte significativa de seus sujeitos, estudar não é prioridade, ao passo que há indicações de que no campo de origem das classes populares, o casamento é a principal estratégia de manutenção das condições de existência.

Talvez essa seja uma das razões pela qual parte significativa dos sujeitos da pesquisa tem idade acima de trinta e um anos.

Gráfico 2 – Idade



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

Podemos observar que maioria dessas mulheres tem idade superior a trinta anos e, considerando que maior parte delas iniciou o semestre em 2009/2, como revelou a pesquisa, concluímos que ingressaram na Educação Superior com idade muito acima daquela considerada adequada pelas políticas educacionais (18 a 24 anos). Se considerarmos que uma criança entra na educação básica com seis anos (até 31 de março), ela ingressaria no ensino médio com quinze e estaria “apta” a ingressar na Educação Superior aos 18, tendo como previsão concluí-la com 22 anos. As entrevistadas em questão (com mais de 30 anos) e que ingressaram em 2009, por diversas razões não o fizeram com “idade apropriada” para isso.

Essas razões, no caso dos sujeitos de nossa pesquisa, estão ligadas ao fato de ter constituído família e as atividades laborais passarem a ser fundamentais para o sustento da família, os afazeres domésticos e a maternidade, funções femininas ainda muito pouco compartilhadas com os homens. Todos esses elementos são característicos da condição de classe. Além dessa análise, é necessário considerarmos as diferenças regionais. Se observarmos os dados referentes à idade dos sujeitos do município de Cáceres, podemos concluir que esse município é o que tem maior número de sujeitos com idade acima da que seria considerada regular.

O que pode estar associado à fatores econômicos, ou seja, a necessidade de trabalho para ajudar no sustento da família, fazendo com que os estudos fiquem para segundo plano. A baixa renda, somada ao tempo fora da escola, pais que não tiveram acesso à universidade e casamento precoce, parecem ser elementos que influenciaram a descoberta tardia da Educação Superior como estratégia na busca por melhores condições de vida. Já os municípios de Juara e Sinop, embora estejam também fora do padrão, apresentam resultados melhores em termos de idade (defasagem idade-série), é possível que isso se deva a uma economia mais dinâmica nesses municípios, o que dá as pessoas outras possibilidades (como o trabalho no comércio, por exemplo) para buscar melhores condições de vida e um ambiente econômico mais estimulante à busca de qualificação profissional. Nesse caso, os investimentos em educação pelas classes populares parecem ser percebidos como importantes ainda na juventude, por boa parte dos sujeitos, conforme indicam os dados.

Os depoimentos de Eva, Eliane e Ramira ilustram as dificuldades encontradas por esses sujeitos na estratégia de investimento na Educação Superior:

Em 2000 eu casei, daí eu fui pra Cuiabá e voltei, tive meus filhos, aí assim, esperei meus filhos terem uma idade pra poder prestar o vestibular, pra mim tá mais tranquila pra deixar eles em casa entendeu? (entrevista, EVA, 2013).

[...] eu precisava trabalhar para suprir minhas despesas, minha família não tinha condições financeiras para suprir as necessidades de todos os filhos (entrevista, ELIANE, 2013).

[...] mesmo na gravidez mesmo, consegui, fizeram chá de fralda aqui na escola pra mim, lá no fórum fizeram chá de fralda pra mim, então isso me ajudou muito, porque fralda descartável é um dos mais caros pra gente tá... né... e eu ganhei mais ou menos, acho que eu ganhei mais ou menos... eu fui comprar fralda pro meu bebe ele já estava com sete meses, isso ajudou muito também (entrevista, RAMIRA, 2013).

Muitas dessas mulheres assumiram outras prioridades ao longo de suas vidas, atribuindo isso à necessidade de trabalhar, constituir família, o fato de ter sido mãe na adolescência, o fato de o estudo não ter tanta importância ou ainda o “não desejo” de estudar.

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (BOURDIEU, 2011, p. 42).

Esse “não desejo” para nós, munidos das leituras de Bourdieu, não é tão simples, visto que tanto o desejo quanto a necessidade, não são inatos, mas construídos socialmente a partir das próprias experiências vividas e das experiências que são vividas por seus pares e por seus antepassados, passadas de geração para geração, nisso se constitui o *habitus*.

“Não tinha importância o estudo [...], eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta porque eu fui mãe na adolescência aí parei de estudar e ela [a mãe] era uma das motivadoras a parar porque... ‘pra que estudar sendo que agora tem filho, não vai sair pra ir pra escola que eu não vou cuidar de filho pra você ir pra escola’, quando eu era solteira morava com ela e aí... fiquei um bom tempo sem estudar, depois voltei já com vinte e poucos anos” (entrevista, MÔNICA, 2013).

A minha família não incentiva minha formação, eram indiferentes sobre a minha formação escolar, se eu quisesse prosseguir teria que ser pela minha própria iniciativa. Muitas vezes recebia até crítica em estar fazendo uma universidade, infelizmente era o pensamento deles, talvez fossem assim porque eles próprios não se interessavam em estudar [...] (entrevista, ELIANE, 2013).

[...] foi assim que fiquei todo esse período sem estudar, mas eu fiz até o terceiro semestre de biologia, aí que eu parei, então eu fiquei até 94, 95 eu

fiquei assim nesse meio, desistia, fazendo biologia, aí em 96 foi que eu casei daí, eu tentei, mas não consegui [...] daí eu “larguei de mão”... eu comecei novamente em 2009 [pedagogia] (entrevista, RAMIRA, 2013).

O retardamento do ingresso dessas mulheres na Educação Superior faz com que esse novo campo lhes seja ainda mais estranho, dificultando sua formação, o que com a idade se agrava ainda mais do ponto de vista do tempo que podem investir na formação por conta das outras atribuições que possuem.

Nos dois maiores campi, Cáceres e Sinop, a maior parte delas se declararam casadas ou em uma união estável. Em Sinop, entre união estável e casadas são 62%, em Cáceres 57% e em Juara 31 %, o que significa que, no contexto geral, o curso de Pedagogia atende um público onde mais de 50% são pessoas casadas e, que além da condição de trabalhadoras, a maioria delas tem grande responsabilidade com os afazeres domésticos e com a família, o que também condiciona seu tempo de estudos e dedicação ao curso. Em alguns casos, como o de Talita, esse compromisso com a família não se restringe apenas a marido e filhos, mas também a parentes, como pais e irmãos.

[...] sempre fui o apoio da família, somos uma composição de quatro filhas mulheres, eu sou a mais velha delas, e assim, então tudo que necessitou, tudo que precisou, sempre eu estive na frente da família (entrevista, TALITA, 2013).

[...] eu comecei a trabalhar e justamente quando eu comecei a trabalhar, ele caiu doente [avô], aí eu ficava toda manhã com ele no hospital depois ficava no colégio, trabalhava, a noite voltava, ia fazer faculdade daí voltava a noite pro hospital até duas, três horas da manhã (entrevista, MÔNICA, 2013).

[...] eu via a minha irmã que era menor, ela sofria muito e eu cuidava praticamente dela pra minha mãe vir pra cá e ela chorava muito, muito, muito, chorava, todas as vezes ela dormia assim, eu tinha que colocar ela no colo e ela dormia soluçando, e aquilo sabe, mexeu muito com meu emocional e eu também fiquei meio que depressiva (entrevista, EVA, 2013).

O cuidado e responsabilidade com a família é ponto comum em todas as entrevistas, o que significa que a graduação dessas mulheres está condicionada à capacidade que elas possuem de conciliar trabalho, filhos, família, estágio e estudos. Outro ponto a ser considerado a respeito delas é que tanto o tempo na escola de nível fundamental e médio, quanto o tempo que passaram fora dela, levaram-nas a certa apropriação de capital cultural,

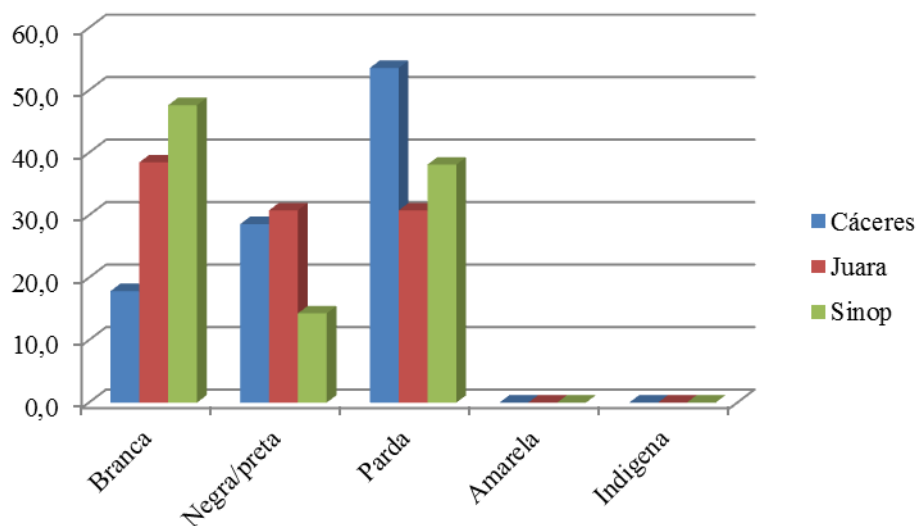
no entanto, provavelmente não é o capital necessário para facilitar seu trânsito dentro da universidade. Para Wolff,

A universidade como comunidade será pequena, informalmente organizada, carregada de tradição e governada, em grande medida, pelo comprometimento de seus membros com a vida de erudição. Terá pouco a ver, de modo geral, com a sociedade mais ampla, limitando-se a seus próprios assuntos e julgando suas atividades por normas internas de erudição e não por normas sociais de produtividade ou utilidade (1993, p. 32).

Os estudantes de classes populares têm dificuldades nesse espaço acadêmico, do ponto de vista da formação efetiva dos sujeitos, se considerarmos que lhes são estranhos os “próprios assuntos” e as “normas internas de erudição” que regem essa formação e as vivências nesse campo.

Embora não seja nosso foco discutir a cor da pele ou o sistema de cotas, é importante destacar outra característica na condição de classe desses sujeitos, majoritariamente negros e pardos, conforme auto-declaração.

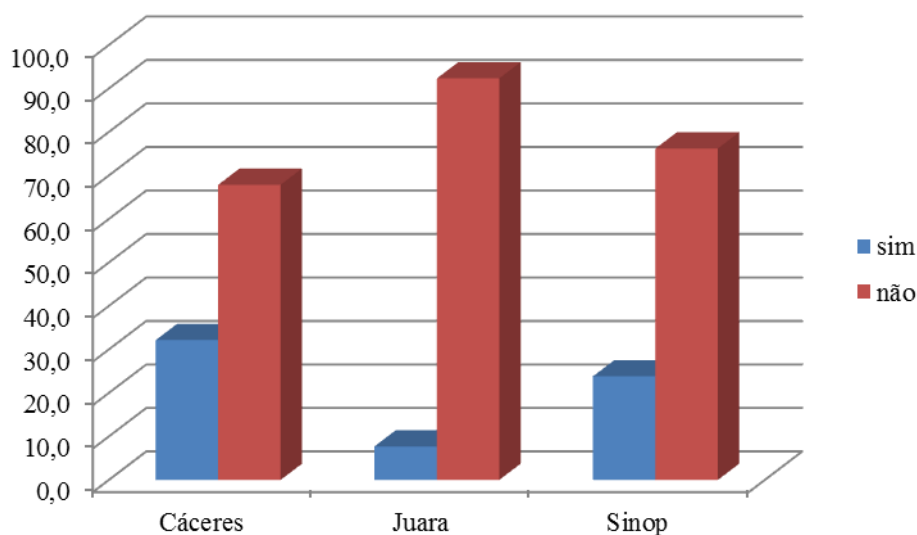
Gráfico 3 - Cor da pele



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

Significativo número de estudantes se declarou negros ou pardos, vejamos como isso reflete na ocupação das vagas pelo sistema de cotas:

Gráfico 4 - Cotista



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

A UNEMAT criou em 2004 um sistema de cotas,

O PIIER é uma política institucional de ação afirmativa que visa a possibilitar o acesso e a permanência a estudantes autodeclarados negros (pretos ou pardos). Para tanto, a UNEMAT disponibiliza, desde 2005/2, período de implantação do Programa, 25% das vagas ofertadas em todos os processos seletivos para os cursos de graduação (BARBOSA, 2013, p. 19).

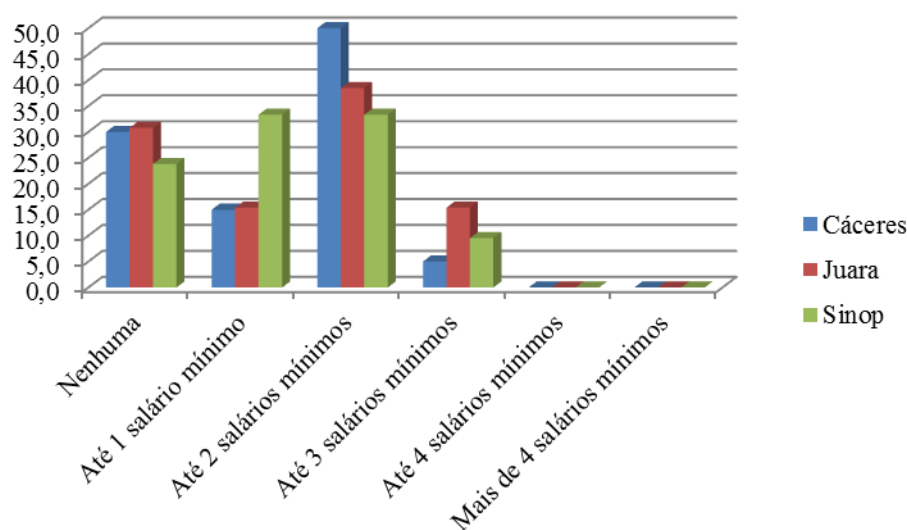
Desde então os estudantes que se declaram negros ou pardos têm a possibilidade de concorrer apenas com estudantes que também se declaram como tendo a mesma origem étnica racial, dentro de uma margem de 25% das vagas totais, ou seja, 10 de uma turma de 40 como é o caso do curso de Pedagogia. Os dados específicos de nossa pesquisa nos levam a problematizar a questão da permanência dos estudantes que se declararam cotistas.

Em Cáceres 82,2% dos sujeitos se declaram negros ou pardos, desses 32,1% são cotistas, um percentual maior do que os 25% iniciais. O que aponta para questões sobre as condições de permanência desses cotistas, não foi possível identificar se parte dos ingressantes cotistas está concluindo, em percentual acima dos não cotistas; ou se parte desses sujeitos está ficando retida, concentrando-se no oitavo semestre. Em Juara, 61,54% dos sujeitos da pesquisa se declararam negros ou pardos, dos quais apenas 7,7% se dizem cotistas.

O percentual revela-se bem abaixo dos 25% iniciais, e não se pôde identificar se o ingresso de cotistas foi menor que as vagas destinadas ou se o ficaram retidos ou desistiram em percentual bem acima dos não cotistas. Em Sinop, 52,39%, dos sujeitos pesquisados se declaram negros ou pardos, dos quais 23,8% são cotistas, um percentual correspondente ao número aproximado de vagas iniciais para cotas que é de 25%. Como ressaltamos anteriormente, nossa intenção não é aprofundar essa questão, apenas problematizar, indicando a condição étnico-racial como mais um elemento que caracteriza as classes populares representadas pelos estudantes de Pedagogia da UNEMAT, nos referidos *campi*. Este tema poderia ser alvo de novas pesquisas, inclusive investigando se esses ingressaram ou não pelo PIIER e ainda, se não ingressaram, o que aparentemente revelam nossos dados, por qual razão isso ocorre.

Quanto à renda individual, podemos observar o seguinte:

Gráfico 5 - Renda individual mensal



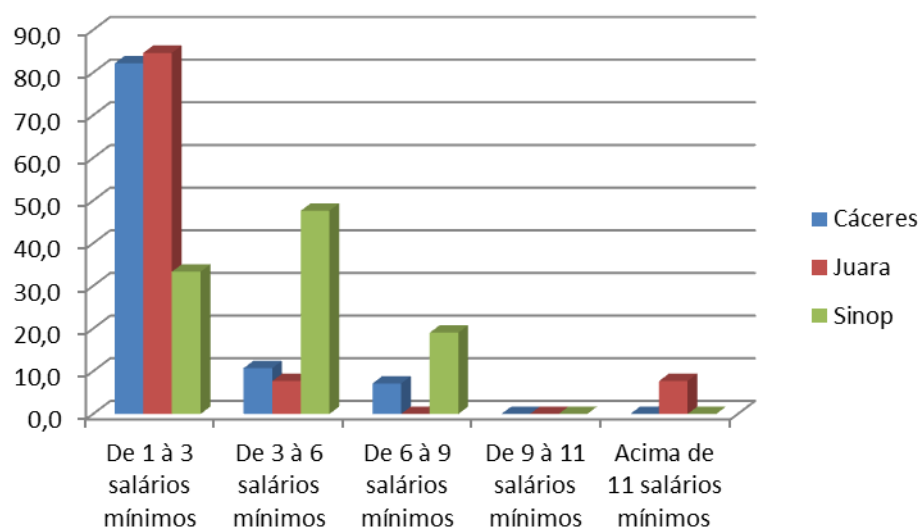
Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

Em Cáceres, 70% dos sujeitos pesquisados ganham até 3 salários mínimos, em Juara, 53% e em Sinop 67%.

Os dados são surpreendentes ao revelar que, em boa parte dos casos, as estudantes em questão são a maior fonte de renda da família. Enquanto no total geral, 73% ganha até 3 salários mínimos, em 67% dos casos a renda da família toda soma até três salários mínimos, o que indica o peso de suas rendas na composição da renda familiar. Em Cáceres, percebemos que a situação econômica do município é refletida nos sujeitos da pesquisa. No total quase

cem por cento das famílias desses estudantes ganha até 3 salários mínimos. Em Sinop, os rendimentos, ou a maior porção deles, encontram-se na faixa de 3 a 6 salários mínimos.

Gráfico 6 - Renda mensal familiar



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

Percebemos em algumas falas que as bolsas de iniciação científica são fundamentais para alguns estudantes, elas parecem criar uma proximidade desses sujeitos com a universidade ao mesmo tempo que lhes dá a renda mínima para conseguirem se manter. Entretanto, alguns sujeitos da pesquisa não podem abrir mão do trabalho e optar pela bolsa, o que lhes permitiria maior tempo para os estudos, pois o valor dela (em 2013 uma bolsa Iniciação Científica da CAPES tem o valor de R\$400) é inferior às suas necessidades básicas, assim, acabam permanecendo em trabalhos que lhes ocupam o dia todo e impõem restrições ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Dependentes também se constituem característica comum entre os sujeitos da pesquisa, analisando os dados gerais, mais de 50% tem filhos. Sendo este um problema adicional à possibilidade desses sujeitos se manterem apenas com a bolsa de Iniciação Científica. Assim, sendo trabalhadoras de período integral, elas fazem um verdadeiro “malabarismo” para se manter na graduação e suprir o mínimo de cuidados que deve ser dispensado por elas para com seus filhos.

Assim, no começo, eu morava no fundo da casa dos meus pais, desde quando eu casei, tenho um casal de filhos, um menino de doze anos e a menina de seis anos (entrevista, MÁRCIA, 2013).

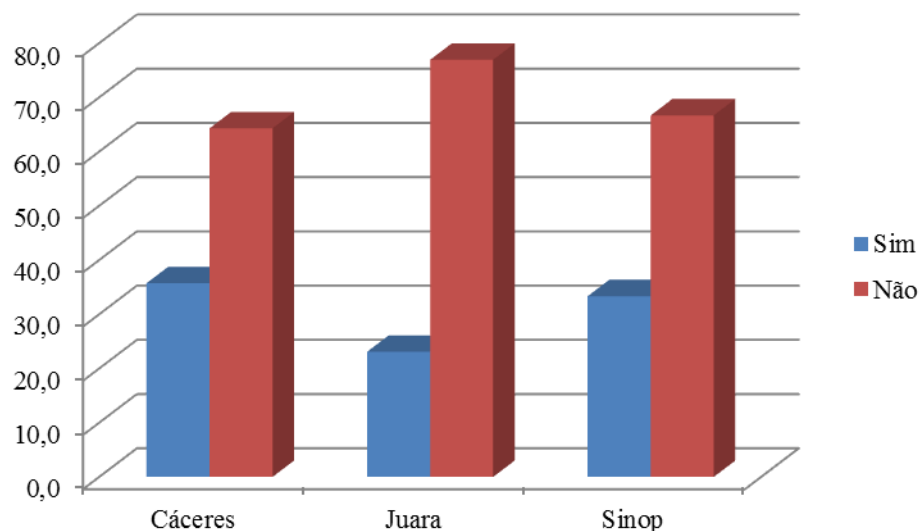
[...] meu esposo foi e continua sendo meu maior incentivador, ele cuidou da nossa filha desde os 7 meses quando eu voltei para a faculdade[...] (entrevista, MAGDA, 2013).

[...] eu ia trabalhar, deixava ela [filha] com a minha mãe e ia trabalhar né no caso [...] quando estava fazendo estágio, eu dormia a tarde e acordava mais cedo, acordava cinco horas da manhã e ia fazer o planejamento, me organizar, as vezes eu deixava semi pronto, então assim, sempre mais mesmo depois da aula e madrugada (entrevista, TALITA, 2013).

Uma formação com tantas restrições do ponto de vista do tempo dedicado a ela, certamente não pode ter a qualidade que deveria. Muitas dessas mulheres declararam não participar de grupos de estudo, grupos de pesquisa, seminários, palestras, movimento estudantil, assembleias entre outros, justamente pela falta de tempo. A dinâmica da formação dentro de uma universidade exige essa participação, não por acaso se estabelece a necessidade dos pilares ensino, pesquisa e extensão. Mas para essas estudantes a realidade está bem distante disso. Sem as condições mínimas de formação, nos deparamos com respostas que nos levam a crer que algumas delas sequer sabem o significado de assistência estudantil, por exemplo, o que revela a falta de familiaridade com o campo acadêmico em relação ao lugar social de origem desses sujeitos.

Apesar de todas as dificuldades relativas à permanência apresentadas pelas estudantes entrevistadas, notamos que uma média de 70% delas declarou não ter pensado em desistir do curso:

Gráfico 7 - Já pensou em desistir do curso em virtude da necessidade de manter-se nele



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

Acreditamos que isso se deve à necessidade que essas pessoas tem em relação à formação, para elas torna-se uma necessidade extrema concluir a graduação para que possam ascender social e economicamente dentro do mercado de trabalho.

Temos então, na Pedagogia, sujeitos que formam uma classe popular, com as seguintes características: mulheres, pardas ou negras, renda individual de até 3 salários e cuja renda familiar também não ultrapassa essa margem, o que indica sua posição de provedoras, casadas, trabalhadoras e estudantes. A maioria é oriunda de famílias cujos pais não tiveram oportunidades de escolarização. Estas condições delimitam não somente a condição de classes populares, identificam as marcas de seu campo, relações sociais, experiências e relações de poder (familiar, masculino e doméstico) que constituem o seu campo de origem, circunscrito ao universo familiar. Portanto, ao falarmos do lugar social dessas mulheres-sujeitos, delimitamos um campo de origem de classe marcado, principalmente, pelas relações familiares como o campo onde se constitui a maior parte das experiências sociais, das relações de poder onde o feminino se coloca enquanto subordinado às regras, sentimentos, compreensão de mundo e práticas sociais que se estabelecem não somente enquanto classe social, mas como gênero, numa relação que insere outra dimensão de desigualdade, para além daquelas estabelecidas pelo conceito de classe:

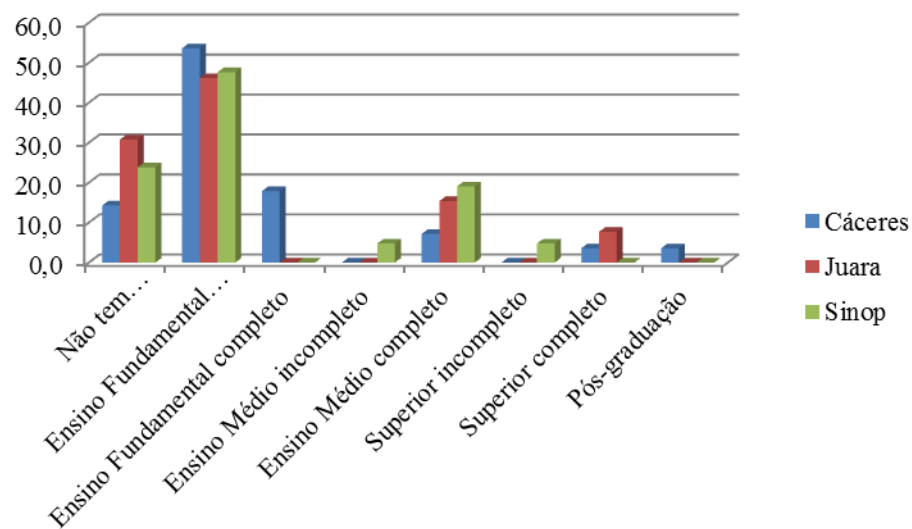
[...] A diferença resulta da elaboração sociocultural desta base comum. Jamais o ser humano sexuado apresenta-se isolado do seu meio ecológico, social e histórico. Em consequência disso, todo esforço de dicotomizar a complexa realidade humana em segmentos só se justifica como objetivo da análise. Mas nunca devemos perder a consciência de que o segmento é parte de um todo. Na análise, por mais distinto que seja o enfoque, deve aparecer continuamente que a existência humana se articula sob duas formas, a feminina e a masculina. Tanto o homem quanto a mulher projetam, ao seu modo, a existência, têm as suas maneiras próprias de tecer as relações, de costurar as rupturas existenciais e sociais e de elaborar um horizonte utópico (MURARO, 2002, p. 44).

Embora importante, a temática de gênero não foi aprofundada nesta pesquisa, entretanto, o fato de lidarmos com um universo (curso de Pedagogia) povoado, quase exclusivamente, por mulheres, exige que o feminino seja considerado a partir de suas relações no e com o campo acadêmico. Por essa razão é que fizemos questão de, muitas vezes, relacionar as atividades assumidas por essas mulheres em seu lar, sua família, com as atividades que lhes cabem no campo acadêmico.

3.2 Família e valor social da educação

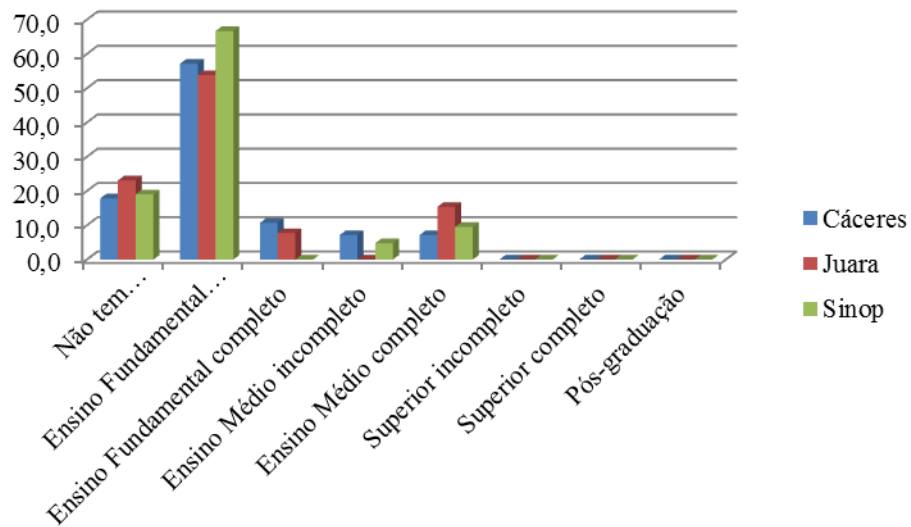
A família, como já afirmamos, constitui o principal campo de relações na vida dos sujeitos de nossa pesquisa, especialmente pelo fato de serem mulheres, o que, geralmente, lhes impõe uma função preponderante na estrutura familiar. A necessidade, sempre presente, do sustento material, afetivo e simbólico, proporcionou experiências distantes daquelas requisitadas e valorizadas pelo sistema escolar, em especial pela universidade. Dados sobre a escolaridade dos pais dessas estudantes revelam o ambiente cultural que define a origem e as condições de sociabilidade e aprendizagens, bem como o distanciamento dessas aprendizagens com aquelas que lhes são exigidas pela escola:

Gráfico 8 - Escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

Gráfico 9 - Escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

É notável que o ingresso na Educação Superior não seja “familiar” para a absoluta maioria desses estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Há um percentual alto de pais com nível fundamental incompleto, números significativos mostram ainda pais que não foram alfabetizados: no município de Cáceres 17,9% tem pais analfabetos ou analfabetos funcionais, quando a taxa de analfabetismo em Mato Grosso, conforme Censo 2010 é de pouco mais de 10%. Do universo total 57,1% cursou ensino fundamental incompleto; 10,7% possuem fundamental completo; 7,1% tem ensino médio incompleto; 7,1% tem ensino médio completo e nenhum possui ou sequer ingressou no ensino superior e pós-graduação. Considerando que a escola é o meio fundamental de socialização e de acesso ao capital cultural valorizado e instituído pelo arbitrário cultural, a baixa escolaridade dos pais revela a posição desses sujeitos na hierarquia social, definida pela privação ou dificuldade de apropriação desse capital cultural.

A cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica: cultura elitista, média, de massa, respectivamente caracterizadas pela distinção, pela pretensão e pela privação. (BONNEWITZ, 2003, p.110).

No caso da turma do município de Juara: 23,08% dos pais são analfabetos ou analfabetos funcionais; 53,85% cursaram ensino fundamental incompleto; 7,69% possuem fundamental completo; 15,38% tem ensino médio completo e nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação. Chama a atenção o grande percentual de pais analfabetos. No município de Sinop: 19,05% são analfabetos ou analfabetos funcionais; 66,67% cursaram

ensino fundamental incompleto; 4,76% tem ensino médio incompleto; 9,52% tem ensino médio completo e, novamente, nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Entre pais e mães, os números apontam para um total de quase 90% que cursaram apenas o nível fundamental incompleto. Percebemos, entre os sujeitos da pesquisa, que eles constituem a primeira geração a cursar o Ensino Superior em suas famílias. Os elementos que historicamente forjaram a formação de suas famílias não incluem uma formação de nível superior, seja pela necessidade do trabalho ou pela baixa valoração dada ao investimento em educação. Esta visão, de desvalorização da educação enquanto estratégia de sobrevivência está presente nas falas de algumas das entrevistadas sobre seus pais. A consequência disso é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para ele. E, se podemos dizer assim, o fato de dispor de baixo capital cultural, considerado legítimo pelas classes culturais dominantes e pelo campo acadêmico, nos leva a concluir que parte significativa desses sujeitos que ingressam, tem dificuldade de obter sucesso na apropriação do capital cultural, no sentido não dos resultados formais das notas ou do diploma, mas da condição efetiva de converter o capital cultural que dispõe em capital econômico, no mercado de capitais. Em outras palavras, de fazer com que ao diploma corresponda, efetivamente, à possibilidade de mobilidade social e isso depende do quanto de capital cultural foi incorporado ao longo de suas trajetórias escolares, ou seja, o capital simbólico (diploma) deve realmente representar um acúmulo positivo, suficiente, de capital cultural, para que isso resulte em mudanças na condição socioeconômica do sujeito. As dificuldades de origem para obtenção de capitais socialmente valorizados e a indiferença com a qual o campo acadêmico lida com essas desigualdades culturais, pode comprometer os anseios da maioria, fazendo com que a promessa da escolarização como fator de mobilidade social não se concretize por completo.

Em famílias de origem economicamente desfavorável a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino (especialmente em nível superior) não é “natural”; esse ensino muitas vezes não é considerado essencial, sendo substituído por ensinamentos no seio da família e que são considerados mais “úteis”,

Nasci de uma família de lavrador... Uma família de sete irmãos, hoje adultos, mas, quando criança a gente não tinha muito incentivo pra estudar por que... Minha mãe era analfabeta, meu pai era trabalhador agrícola, mas sempre... Antes disso ele teve uma formação lá no sul, estudou em seminário... Então ele tinha uma noção mais do que era... A vida estudando, então ele sempre incentivou, mas minha mãe desmotivava, ela tinha até

aquele dizer assim... Chegava o mês de abril ela falava “tira esses moleques da escola Zé! Tudo burro!” (risos). Qualquer dificuldade que a gente tinha ela já queria tirar da escola (entrevista, MÔNICA, 2013).

A relação de não familiaridade com a educação faz com que o ensino em instituições formais pareça algo que não pertence a essas famílias, fazendo com que priorizem outras ocupações, como o trabalho para ajudar no sustento da família ou até mesmo a “lida” doméstica. Esse distanciamento não acontece de forma aleatória, antes se constitui com o modo pelo qual se efetiva a reprodução do que a própria família vivenciou ao longo de sua formação histórica, experiências que se estruturam enquanto *habitus* de uma classe, em um determinado campo:

Coitada (entrevistada referindo-se a mãe), ela teve uma vida muito difícil assim com a família dela, então ela tinha esse... Por que o pai dela não deixou ela estudar porque não precisava estudar, moça era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra poder casar...então ela tinha esse jeito assim de... Não tinha importância o estudo. Aí a maioria lá de casa, todos praticamente, concluíram só o ensino fundamental, eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta, por que eu fui mãe na adolescência, aí parei de estudar e ela (a mãe) era uma das motivadoras a parar né porque... pra que estudar sendo que agora tem filho? vai cuidar do filho! (entrevista, MÔNICA, 2013).

Minha mãe, minhas tias, nenhum deles tem nível superior, mas os filhos, alguns deles já têm nível superior. Alguns não estudaram, uma religião muito rigorosa, que diz que Jesus vai voltar e que por isso não precisa estudar, então os filhos cresceram, casaram, constituíram família e não estudaram, e hoje fica muito mais difícil, e se você não tem esse apoio da família, é mais difícil ainda! [...] (entrevista, TALITA, 2013).

[...] meu pai e minha mãe são analfabetos [...] Só os dois [irmãos] que eu tive mais convivência, eles tiveram educação sim, agora os outros pelo que eu saiba foram criados mais no trabalho na roça. Então, sabe ler e escrever, mas, o básico (entrevista, EVA, 2013).

Se em muitos casos, dentro das famílias, a formação em instituições formais de ensino não foi priorizada para dar espaço ao tempo de trabalho exigido pelo sistema capitalista para viabilizar a manutenção da vida, essa formação agora é priorizada pela mesma finalidade, ou ainda, para alcançar melhores condições de vida. O mercado de trabalho atual exige maior formação, especialmente de sujeitos que não nasceram em famílias com condição econômica muito favorável.

Não, nenhum dos dois tiveram formação, eles são antigos, meu pai acho que ainda terminou o terceiro ano na zona rural, minha mãe também, assim, eles tiveram muita dificuldade de estar estudando mesmo, era muito difícil, eles moravam no sítio e não tinha escola lá assim, meu pai no caso era militar e ele só veio estudar mesmo, terminou o supletivo aqui na cidade mas de acordo com ele, falou que só tinha o terceiro ano lá do mato, ele fala [risos] (entrevista, TALITA, 2013).

Meu pai quando estava vivo sempre falava que o único bem que ele podia deixar era a educação porque isso ninguém ia tomar de mim. Que era a única coisa que ele podia deixar pra mim (entrevista, EVA, 2013).

A importância do curso é... porque você, tem uma qualificação melhor, acho que pra vida toda, um trabalho melhor, um trabalho melhor assim [...] eu acho que é isso, uma qualificação de vida, tanto pessoal, tanto do ponto de vista financeiro melhor [...] sempre é o estudo que dá um futuro melhor pra você, então, acho que é isso que a gente quer né?! (entrevista, FRANCIELE, 2013).

Agora posso fazer concursos a nível superior[risos], vou ganhar mais, [risos], é claro que não tanto como eu gostaria, mas acredito e espero me dedicar e futuramente me sentir valorizada dentro desta profissão (entrevista, EVELIN, 2013).

Nesse contexto, se considerarmos que alguns sujeitos das classes populares conseguem ingressar na Educação Superior apesar da restrição ainda existente, seja pela necessidade de trabalho em período integral ou pela falta de políticas que atendam toda a demanda, o desafio para esses sujeitos consiste então em organizar seu tempo de estudo para dar conta dessa formação sem abrir mão de seu tempo de trabalho, pois, assim como seus pais e/ou avós, alguns não podem deixar de trabalhar sob pena de padecerem por necessidades básicas para a manutenção da vida. Além do tempo necessário aos estudos em sala de aula, seria fundamental que as instituições de ensino desenvolvessem mecanismos, espaços de formação, aprendizagens que considerassem, de fato, a defasagem cultural das classes populares que conseguiram romper as barreiras e ingressaram na Educação Superior. Da parte dos sujeitos, o que percebemos é um grande esforço individual que mobiliza a rede de solidariedade da família para apoiar seu grande feito, qual seja, entrar na universidade:

[...] aí meus filhos ficam mais com a minha sogra do que comigo, porque quando eu tava no terceiro semestre, ela aposentou da profissão, então aí ela passou a ficar o dia todo com as crianças, meio período que eles estavam estudando e meio período eles estavam em casa com ela, praticamente ela que ajudou a criar meus filhos também (entrevista, ANA, 2013).

A solidariedade da família constitui uma teia de proteção social que permite aos estudantes o investimento em educação, ainda considerando que, em muitos casos, o valor dado à educação é baixo:

A minha família a gente somos em eu, meu esposo, meu filho... só que aí eu já ficava praticamente na casa da minha mãe, porque eu trabalhava, trabalhava então ela cuidava do meu filho, então, o tempo todo na faculdade ela cuidou, menos esses seis meses que ela faleceu então [...] aí eu tive que rebolar mais ainda! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

De manhã eu ficava mais para os afazeres domésticos mesmo, organizando a casa, ajudar meu filho e quando a minha filha não estava estudando ainda então cuidar dela e a tarde eu ia trabalhar, deixava ela com a minha mãe e ia trabalhar (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Na percepção do sujeito, cursar graduação é um privilégio que além de agregar capital cultural (e por consequência o econômico) ainda agregará o capital simbólico (diploma). Não podemos ignorar o que as falas dos sujeitos revelam: a baixa apropriação inclusive da linguagem, revelando pela palavra o seu lugar social, seu campo de origem, que se confronta com o que lhe é exigido pelas regras da linguagem acadêmica. Assim, seguem buscando o que lhes parece ser o critério pelo qual serão avaliados: a propriedade do diploma. Ao ser perguntada sobre o que muda com a graduação, Ruth afirma:

É mais a sociedade em si. Muda quando você tá numa roda de pessoas, da sociedade no geral, parece que eles te vê com mais valor, o que você fala, que te enxerga, por que eu vejo, por que antes de me inscrever na faculdade eu tinha 40. Aí quando você fala que tá estudando, ou que você acabou de concluir agora “nossa, parabéns”... No olhar da sociedade, você fica mais valorizada enquanto ser humano. Entendeu? (entrevista, RUTH, 2013).

Para Ruth esse reconhecimento da sociedade se dá por concluir a graduação e, portanto, ser uma pessoa importante do ponto de vista social. Muitos estudantes, assim como ela, acreditam na mobilidade social e econômica através da Educação Superior, para elas esse novo capital certamente lhe abrirá mais portas. Talita também relata acreditar que passou a ser vista de forma diferente ainda na graduação:

Acho que assim, a sociedade vê muito isso, analisam bastante, acho que nem tanto pelo nível superior, acho que só o fato de entrar na faculdade, todo mundo passa a te conhecer, as vezes eu já era até confundida, as pessoas perguntavam: você é professora da faculdade? (entrevista, TALITA, 2013).

[...] ao contrário de muitas delas (colegas de turma) que não... simplesmente sentaram ali e: ‘ah eu quero um diploma’. Eu não quero só um diploma, eu queria o diploma, mas também queria aprender e sair dali sabendo alguma coisa, tenho que sair daqui sanadas as minhas dúvidas, as minhas dificuldades (entrevista, TALITA, 2013).

Já para Ramira, a profissão do professor é muito desvalorizada, ela arrisca dizer que, em sua avaliação, algumas pessoas até gostariam de ser professores, mas não o fazem por conhecer essa desvalorização que envolve os profissionais da educação:

Porque a sociedade hoje em dia é muito status. E o professor pra eles não é status e tem muitos que faz... tem muitos que as vezes eu acho que até queria ser professor, mas fala assim “não vou ser professor pra não ser bem visto na sociedade” até a profissão hoje em dia... tem muito status na profissão (entrevista, RAMIRA, 2013).

Para alguns desses estudantes a graduação é muito mais do que eles jamais acreditaram conseguir, significa o alcance de novo status social, uma elevação de sua condição inicial, quase um feito heróico! Bourdieu analisa de uma perspectiva bastante crítica essa percepção imediata da realidade, presente no olhar e nas condições dos sujeitos de nossa pesquisa, também:

Se é verdade que esse sistema paga uma grande parte dos utilizadores com títulos escolares desvalorizados – explorando erros de percepção induzidos pelo florescimento anárquico dos ramos de ensino e dos títulos, relativamente insubstituíveis e, ao mesmo tempo, sutilmente hierarquizados – acontece que não lhes impõe um desinvestimento tão brutal quanto o antigo sistema; além disso, a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os eleitos e os excluídos, entre os verdadeiros e os falsos diplomas contribui para impor a eliminação suave a aceitação suave dessa eliminação, mas favorece a instauração de uma relação menos realista e menos resignada com o futuro objetivo do que o antigo senso de limites que constituía o fundamento de uma percepção muito aguda das hierarquias. A alloxia que o novo sistema encoraja de mil maneiras é o que faz com que os relegados colaborem para sua própria rejeição superestimando os ramos de ensino adotados, supervalorizando seus diplomas e se atribuindo possibilidades que lhes são, de fato, recusadas, mas também é o que faz com que eles não aceitem realmente a verdade objetiva de sua posição e de seus diplomas (BOURDIEU, 1998, p. 173).

Assim, podemos afirmar, baseando-nos na Teoria Social Bourdieu, que a análise da realidade não pode se dar tão somente pelas falas dos sujeitos, tomadas para análise tal qual foram apresentadas, é preciso fazer a mediação entre o que se produz como discurso e o lugar da produção desse discurso. A resistência que esses sujeitos apresentam à desvalorização de

seus diplomas é forma legítima de luta, ainda que não se configure em estratégia plenamente consciente.

3.3 Lembranças da escola

Entre os sujeitos da pesquisa, poucos cursaram ensino médio em escolas privadas, a maioria deles estudou em escolas públicas. Os relatos acerca da escola são variados, desde gostar da escola até acreditar que o ensino não foi suficientemente bom para eles. Sabemos das dificuldades da maioria das escolas públicas, tanto do ponto de vista das estruturas limitadas, quanto da qualidade. No entanto, a escola enquanto instituição e estrutura curricular foi pensada para as elites, pautando seu funcionamento, regras, valores e conteúdos que reproduzem o mundo social na perspectiva das elites culturais (arbitrário cultural).

Dirigindo a visão de uma classe como se fosse a visão de todos, a escola omite seu verdadeiro caráter de reprodução estrutural das desigualdades, e a formação das classes populares na educação básica é pautada pela ideia de esforço individual, pela responsabilização de si pelos resultados obtidos na escola:

Sim, eu lembro bem se não me engano foi no quinto, sexto... não, foi no sétimo ano! Eu estudava numa escola, foi o sexto, sétimo e oitavo, então as professoras... então eles falavam assim, que a gente tinha que se esforçar muito dentro de sala de aula, porque não dependia... só porque você está numa escola estadual, municipal você não vai conseguir passar, então era você mesmo! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Os sujeitos da pesquisa agora são Pedagogos (formandos 2013/2), por sua vez, tendo o seu *habitus* constituído a partir de experiências que o levam a pensar que seu esforço é a “chave para o sucesso”, reproduzem o mesmo discurso junto a seus alunos que, por sua vez, passarão a acreditar, que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente do esforço pessoal, acreditando ser a escola uma instituição neutra. Márcia (entrevista, 2013) afirma: “a escola então foi marcante, eu coloco isso até pros meus aluninhos hoje”. É por fugir à compreensão do sujeito que ele reproduz a ideologia do dom, do esforço pessoal indiscriminadamente, sem uma reflexão possível durante as ações de dia-a-dia.

Muitos autores, como Bernard Lahire (1997, p. 339), por exemplo, falam em sucesso escolar mesmo isso sendo “improvável” em sua situação socioeconômica. Por algum motivo, mesmo na contramão de sua condição social, alguns estudantes se apropriam de capitais culturais que não são próprios de seu meio, embora isso não seja comum.

Desde que eu trabalhava, a noite eu chegava em casa... eu lia, eu não deixava de ler, entendeu? Então foi isso que veio de lá... de como eu falei, do lado... da escola, sexto, sétimo, oitavo que eu estudei, eu vim com isso na cabeça, até hoje não tirei, independente você tem que ler, daí assim, eu não deixava de ler, entendeu?! Lia alguma coisa, pegava livro, sempre pegava alguma coisa pra ler, pegava qualquer coisa, até hoje eu gosto de ler! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Entre os relatos das entrevistas, os sujeitos raramente mencionaram boas lembranças da escola do ponto de vista do aprendizado. Os relatos mostram dificuldade desses estudantes em relação aos conteúdos; embora acreditemos na necessidade desses conteúdos, é preciso pensar uma dinâmica onde o aprendizado aconteça de fato e, que o sujeito possa, não apenas ter “acesso” a esses conteúdos, mas apropriar-se dos conhecimentos produzidos na escola e de capital cultural presente e exigido por ela.

[...] uma aprendizagem mais... como que se diz... é... aquela de ditar mesmo as coisas e a pessoa copiar, não tinha aquela aprendizagem de assim, de você tá experimentando, tirando dúvidas, era aquela coisa mais imposta mesmo, isso foi uma das coisas que me marcou muito e eu tive muita dificuldade em matemática, química e física por causa disso (entrevista, ANA, 2013).

3.4 Percepções do campo acadêmico

A condição social dos sujeitos pode fazer com que ele tenha tendência, dentro do campo acadêmico, a se aproximar de atividades que estejam mais condizentes com seu campo de origem, ou seja, se envolver em atividades mais dinâmicas ou semelhantes à atividades “braçais” pode ser mais fácil para um estudante trabalhador do que se envolver com atividades puramente intelectuais (embora a universidade busque desenvolver nesses alunos o desejo e disciplina para o trabalho intelectual), podemos notar isso em algumas falas, entre as quais destacamos:

Eu sempre estava procurando estar nos eventos, participando, nem que seja só de ouvinte, então sempre envolvendo mesmo, nas atividades da faculdade, ajudei a concorrer nas eleições passadas, DCE, nossa, sempre ajudando, sempre atuando mesmo na faculdade, “vestindo a camisa” da faculdade (entrevista, TALITA, 2013).

A fala de uma das entrevistadas parece evidenciar que ela tem maior facilidade em envolver-se com atividades relacionadas à militância. Isso nos leva a pensar que talvez essas

atividades sejam menos “estranhas” a sujeitos vindos de classes populares, ao passo que atividades intelectuais estão mais distantes de sua realidade, estabelecer tempo para leitura, para dedicar-se ao estudo, que podem ser construídas culturalmente dentro das famílias, no entanto, isso não acontece em todas as famílias.

Assim, partindo da compreensão de mundo que têm, as visões desses sujeitos sobre o campo acadêmico e relações que nele se estabelecem rendem de elogios à críticas:

Então assim, o que eu acho que precisa mesmo é valorizar esses alunos que realmente queiram porque às vezes, que eu vejo assim, são muitas indicações, não é bem aquela coisa assim, sabe, que o aluno realmente precisa, se você tem quem indica você consegue, se você não tem, por mais boa vontade que você tem, vai ser difícil! O aluno também tem que correr atrás porque geralmente, mesmo que você é indicado, o professor tem que avaliar se você tem condições de ser indicado pra ter a bolsa ou não, né? dai ele vê a capacidade do aluno, ele já conhece o aluno, no caso o discente, o graduando. (entrevista, TALITA, 2013).

Muito importante o papel da UNEMAT, porque se não fosse a UNEMAT eu não estaria aqui, fazendo essa entrevista com você (risos), porque eu formei pela UNEMAT, o papel da UNEMAT é importantíssimo, e ajuda, ajuda muito, o papel da UNEMAT, ela nos da essa formação, aí vai depender de cada um que esta formando poder abraçar essa oportunidade e no caso, ela nos passa essa formação, mas essa diferença que acontece, não é culpa da UNEMAT, não é culpa dos professores, aí a culpa é individual, é uma coisa que acontece (entrevista, RAMIRA, 2013).

Foi bom, mas assim, eu vejo assim, que faltou... eu vejo assim, que quatro anos foi pouco, a gente acha muito longo quando se começa, mas aí você vai avaliando e quando chega no final você diz, faltou aula disso, faltou aula daquilo, eu acho que assim, falta investir (entrevista, EVELIN, 2013).

Os relatos dão conta de que alguns estudantes atribuem a esse campo a responsabilidade relativa à insuficiência da formação, outros acham que a responsabilidade disso é do estudante e sua falta (ou não) de dedicação com a essa formação. Em poucas falas se pode perceber uma visão mais ampla que revele compreensão da complexidade desse campo e de quantos elementos de fato devem ser considerados na análise sobre a qualidade da formação.

A análise dos dados também nos leva a problematizar que, embora boa parte dos sujeitos da pesquisa tenham explicitado características que os coloquem na condição de trabalhadores, o que do ponto de vista do tempo para a formação poderia ser prejudicial, a maior parte deles relata ter ingressado na Educação Superior em 2009/2, o que aponta para a

conclusão da graduação dentro dos quatro anos que são propostos pela matriz do curso, tempo mínimo para integralização.

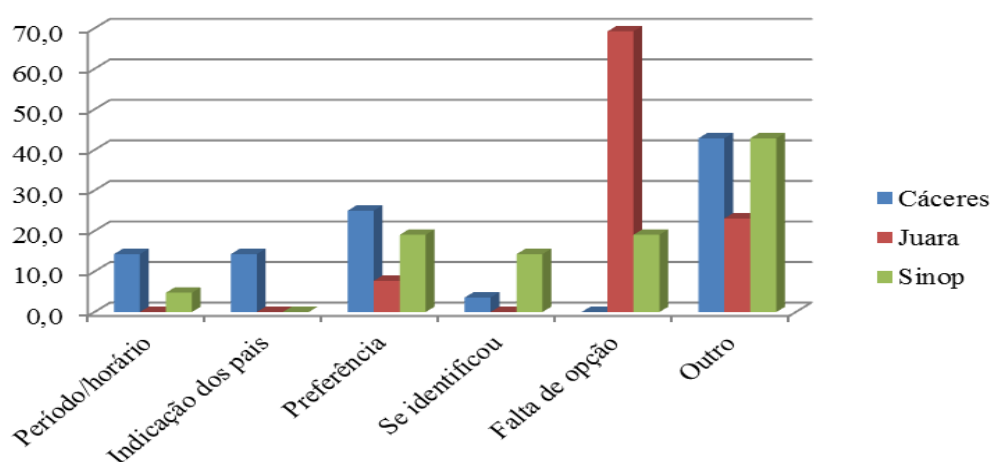
Assim, a graduação ocorre dentro do tempo proposto apesar das dificuldades de conciliar trabalho e formação acadêmica, nas falas registradas nas entrevistas, algumas afirmações parecem justificar essa “rigoriedade” em concluir a graduação o mais breve possível. Uma delas é de Rosa (entrevista, 2013), fazendo considerações acerca da condição socioeconômica de um colega de sua turma. Ela enfatiza a importância de ele ter concluído e a necessidade de seu colega de ingressar no mercado de trabalho o mais breve possível, já que está exercendo “*trabalho pesado e está bem cansado*”.

Ela evidencia uma realidade que é vivida por muitos acadêmicos: “*antes ele tinha bolsa, mas não pode pegar mais no final do curso, daí teve que voltar para a construção civil, está trabalhando pesado!*”. Para trabalhadores como o colega de Rosa (entrevista, 2013), a conclusão da graduação deve se dar o mais breve possível para que possa ter melhores condições, tanto para si quanto para a família. Um ponto que chama a atenção na fala da estudante diz respeito a concluir que apenas o trabalho braçal pode ser árduo, isso remete percepção que esses estudantes têm em relação ao trabalho intelectual.

3.5 Pedagogia: o cálculo da escolha

Diversas são as razões pelas quais os estudantes escolhem o curso de Pedagogia, como podemos ver no quadro abaixo:

Gráfico 10 - Razão da escolha do curso



Fonte: Elaborado pela autora através de dados do questionário.

Em alguns casos eles se contradizem, apresentando várias motivações ao longo da entrevista, ilustramos isso com o exemplo de Talita (2013). Esse movimento remete, como já pontuamos em outro momento, ao lugar da construção de seu discurso. Aparentemente, ao falar de si, o próprio sujeito busca suas verdades, pois, para relatar suas experiências, ele busca lembrá-las e, nesse movimento, acaba se defrontando com uma verdade que ele mesmo não havia percebido ou admitido, como parece ser o caso dos relatos de Talita (2013),

Pra mim é de fundamental importância porque quando eu comecei a fazer Pedagogia na verdade foi pra ajudar meu filho, como eu estava te falando, meu filho tem TDA, então assim, era pra ajudar ele mesmo, na aprendizagem dele (entrevista, TALITA, 2013).

E sempre o pessoal do colégio (onde trabalhou) me cobrando, tem que estudar, tem que estudar, fazer uma faculdade porque você tem que dar aula! Então era muito importante eu ter uma graduação por esse motivo (entrevista, TALITA, 2013).

[...] eu fiz Pedagogia porque realmente não tinha uma outra faculdade aqui em Cáceres que me interessava e assim, quando eu fiz, passei pra Pedagogia, eu vi que se eu tivesse feito Direito ou Enfermagem, eu também teria conseguido, mas eu fiquei com medo de arriscar, mas também pensei também que eu tinha filho pequeno, porque minha filha tinha dois aninhos naquela época, então assim, o medo de deixar ela sozinha o dia todo, porque é período integral, no caso da Enfermagem, Direito eu teria que passar a manhã toda fora de casa, então assim, era bem complicado, então já à noite é mais fácil, porque ela já está mais... geralmente ela dorme mais cedo, então não tem tanto perigo deixar ela sozinha, não ficaria sozinha o dia inteiro, por isso a Pedagogia (entrevista, TALITA, 2013).

Talita oscila de uma motivação à outra, primeiro relata ter feito o curso para ajudar o filho que tem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, em seguida admite que houve pressão na escola onde trabalhava para que ela fizesse um curso de nível superior, no caso, uma licenciatura, para que ela desenvolvesse melhor seu trabalho naquela escola. Ao final da entrevista, ela admite ter desejado Enfermagem e Direito, mas que isso não seria possível, primeiro porque, com medo de arriscar, ela fez o vestibular para Pedagogia, pois sabia que assim teria maiores chances de passar, e segundo, porque tinha seus filhos pequenos e não podia ausentar-se tanto e os cursos que desejou eram no período da manhã e integral.

Percebemos que a intenção de Talita não era omitir seu desejo, mas tantos elementos a levaram a “pensar que queria Pedagogia” que, para ela, talvez inconscientemente, era menos frustrante acreditar que esse era o seu desejo também, pois era o que estava ao seu alcance.

No entanto, ao revisitar sua trajetória e desejos, deparou-se com razões divergentes em relação às motivações pelas quais optou pelo curso. Inconscientemente, o que está presente é o cálculo da escolha, baseado no conhecimento de sua trajetória escolar e das chances que teria numa escolha diferente, mais competitiva.

A maior parte desses estudantes, mesmo se declarando trabalhadores e afirmando necessitar trabalhar para se manter no curso, afirmam não ter pensado em desistir do curso por conta das dificuldades de se manter nele, o que pode ser associado à necessidade que o estudante da classe popular tem de concluir a graduação, haja vista a importância que ela pode representar em suas condições de vida. Nesse sentido, os esforços desses estudantes para a conclusão da graduação tendem a serem maiores. Assim como essa constatação, muitas outras nos surpreenderam durante a pesquisa, algumas hipóteses se confirmaram e ficou evidente a necessidade de, seguindo nessa linha de pesquisa, aprofundar os estudos sobre as condições de acesso e as percepções desses sujeitos sobre si e sobre sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer” (BOURDIEU, 2007, p.735).

Usar como base central dessa pesquisa a Teoria Social de Pierre Bourdieu, em nossa avaliação, nos possibilita conhecer a realidade e perceber as implicações do “mundo social” nas efetivas relações de busca pela formação em instituições formais de ensino, especialmente na universidade. Tomamos essa realidade, não como algo imutável, previamente determinado e irremediável, mas como uma realidade que precisa ser conhecida de forma a fornecer os elementos necessários para a busca por transformações positivas. “Armados deste saber” (conhecimento da realidade) se torna possível pensar estratégias para que a busca pela formação idealizada por muitos educadores seja possível, formando assim sujeitos críticos, reflexivos, promovendo a democratização dos mais diversos tipos de capitais, o que só pode ser feito se considerarmos as desigualdades socioculturais dos sujeitos ao ingressarem no sistema de ensino formal.

A fim de responder nosso problema de pesquisa, qual seja, conhecer as percepções dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT sobre suas condições e estratégias para o acesso à Educação Superior, apresentamos a análise dos dados do questionário e da entrevista. Objetivamos caracterizar os sujeitos e apresentar as condições que balizaram sua formação acadêmica.

A partir das análises dos dados coletados e com base na Teoria Social de Pierre Bourdieu, além da contribuição de diversos autores, nos foi possível perceber que as relações estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa com a universidade apresentam grande complexidade e não podem ser apreendidas como se apresentam, sem uma rigorosa análise das matrizes que as produzem. Os sujeitos da pesquisa carregam marcas de sua formação histórica. A forma com que cada um deles se relaciona com o campo acadêmico é balizada pelo *habitus* estruturado, que foi incorporado a partir das experiências de seu campo de origem ao longo da vida e, pelo estruturante, que passa a ser incorporado até mesmo pelas experiências tidas no próprio campo acadêmico.

A visão que esses estudantes têm sobre a Educação Superior, por exemplo, parece ter forte influência da proximidade (ou da pouca proximidade) que seus antecedentes tiveram com esse nível de ensino, essa visão pode sofrer alterações com o ingresso desses estudantes

na Educação Superior e a proximidade que passam a ter com esse nível de ensino. Em alguns casos, ainda que os pais não tenham cursado ensino médio ou nem mesmo fundamental completo, houve incentivo dos pais e o esforço do sujeito para realizar o curso superior, mesmo com as diversas dificuldades. Os relatos apresentaram estudantes cujos pais, em sua grande maioria, cursaram apenas o ensino fundamental incompleto. Para eles, ingressar na universidade é um “ganho” muito grande, a falta de conhecimento político em relação à oferta desse nível de ensino, inclusive no que diz respeito aos recursos públicos, faz com que alguns deles não façam uma avaliação crítica sobre o fato de a instituição ser financiada também pelas classes populares e que, portanto, se constitui um direito de todos. Isso fica evidente na afirmação de um dos sujeitos da pesquisa ao dizer que: *“Eu acho que ótimo né, assim a oportunidade que eles dão, não só para mim mas para vários [...] aí ele ajuda, então ele abre as portas em geral para todos os alunos [...]”* (entrevista, MÁRCIA, 2013), para Márcia, é como se o governo e a instituição estivessem lhe fazendo um favor, e não apenas administrando um recurso pago por ela mesma através de impostos. Ainda segundo Márcia, essa oportunidade é dada para *“todos”*, ou seja, basta que o sujeito queira, pois a oportunidade é para *“todos”*. Assim, há uma aparente subestimação em relação à necessidade da oferta da Educação Superior, o que parece ocorrer pela sensação de gratidão gerada pelo fato de estarem na universidade.

Em algumas falas, percebemos que os sujeitos se culpam pelos insucessos que tiveram durante sua trajetória escolar e até na Educação Superior, em detrimento da responsabilização da insuficiência de financiamento nesses níveis de ensino, ou seja, insuficiência de reais condições para formação: boas escolas e universidades, formação de professores, materiais didáticos de qualidade etc. Sabemos da existência desses elementos, no entanto, nem todos eles alcançam todos os estudantes, especialmente os de classes populares. Parece-nos que, na perspectiva de alguns sujeitos, a obrigatoriedade do direito de todos à educação por parte do Estado vale apenas para as séries que antecedem a Educação Superior e que, a partir daí, as vagas existem, mas entra apenas quem tem *“sorte”* ou dedicação suficiente.

Uma constatação, que nos pareceu um convite à reflexão, se deu a partir de uma questão posta ainda no primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário, onde perguntamos sobre o ano de ingresso na graduação. Apesar de serem trabalhadores e, portanto, terem seu tempo de estudos ditado por essa condição, a grande maioria deles concluiu o curso em apenas quatro anos, ou seja, embora tenham passado dificuldades para conciliar trabalho, estudo e família, como mostram as entrevistas, eles concluíram dentro do

prazo proposto pela matriz curricular. Grande parte desses estudantes declarou não ter pensado em desistir do curso, ainda que não tenha sido fácil o processo de formação estando na condição de trabalhadores. Isso parece se dar pela necessidade da aquisição do diploma com vistas a troca desse que se constitui em capital simbólico por capital econômico.

Os dados coletados nos apresentam um público majoritariamente feminino, sendo a maior parte mulheres já casadas e com filhos. Isso faz com que tenham ainda mais atribuições em relação às atividades domésticas e cuidados com a família, o que certamente influencia de alguma forma em sua formação. No entanto, outro aspecto que pode ser anunciado preliminarmente é o de que os filhos dessas estudantes-sujeitos terão seu *habitus* construídos em um campo, cuja geração anterior já terá tido contato com um curso de nível superior, ou seja, terá vantagem em relação a seus pais, na medida em que esse nível tornou-se familiar para eles.

Se pensarmos nas dificuldades apresentadas por alguns alunos na graduação, podemos perceber que o arbitrário cultural projeta nos sujeitos de nossa pesquisa, tamanha violência simbólica, no sentido de que o capital cultural valorizado na universidade não é semelhante ao capital cultural que esses sujeitos trazem de seu campo de origem; um exemplo disso é o hábito de leitura, poucos estudantes disseram tê-lo antes da graduação, e sabemos que a leitura é fundamental para se realizar uma graduação de qualidade. Fatores como esse resultam em maior dificuldade de esses sujeitos conseguirem agir com naturalidade nesse campo e faz com que o ensino, para eles, não se inicie a partir do mesmo ponto que para os estudantes que tiveram acesso a obras de arte, teatro, viagens, que cultivaram hábitos de leitura no seio de sua família, entre outros. Podemos perceber que, em algumas falas, os sujeitos não se apropriaram nem mesmo da linguagem denominada “cultura” durante a graduação.

A partir das análises percebemos que, embora haja grande avanço em relação ao acesso à Educação Superior, há ainda certa distância entre as políticas de acesso e a efetiva democratização da Educação Superior, partindo do princípio de que as classes populares iniciam sua formação em instituições formais de ensino, com um déficit de apropriação de capital cultural valorizado nesse campo. E que, portanto, uma formação de qualidade passa pela necessidade de se reconhecer que os estudantes das mais diversas classes não podem ser tratados como iguais. Tanto a escola quanto a universidade não podem ignorar as desigualdades culturais sob pena de não terem sucesso na efetiva formação do estudante, ou seja, não conseguirem cumprir com a almejada educação de qualidade. E, se avaliarmos que dificilmente as instituições formais serão reformuladas com vistas a essas mudanças,

entenderemos que algumas iniciativas podem ser tomadas pelo próprio professor em suas práticas, o que não tira do Estado a responsabilidade e obrigação de ofertar uma educação de qualidade e o direito ao acesso a capitais culturais socialmente valorizados.

De posse de nossos dados e reflexões sobre o cenário atual da Educação Superior é possível afirmar que, é inegável que medidas muito significativas têm sido tomadas em relação ao acesso a essa modalidade de ensino pelas classes populares. As políticas de ingresso são cada vez mais contempladas nos planos de governo, especialmente a partir de 2005, o que nos coloca em um cenário onde é possível discutir, a partir dessas políticas, quais as condições de permanência e qualidade do ensino ofertado. É nesse cenário, de uma maior democratização (do ponto de vista do ingresso), que nos foi possível realizar a pesquisa, ou seja, só tivemos a possibilidade de conhecer as percepções de estudantes de classes populares acerca de suas condições de acesso à Educação Superior pelo fato de que esses estudantes conseguiram ingressar nessa modalidade de ensino. Sabemos que a presença de estudantes de classes populares na Educação Superior não é privilégio apenas da UNEMAT, as políticas governamentais e os esforços de estudantes trabalhadores e suas famílias são fatores responsáveis pelo ingresso desses estudantes tanto em instituições estaduais quanto federais e privadas em todo o país.

O grande crescimento das políticas de ingresso parece, em nossa avaliação, não ser acompanhado na mesma medida pelas políticas de permanência, em que pese a constatação de algumas iniciativas governamentais. Reconhecidamente, a presença de estudantes de classes populares na Educação Superior requer estratégias de acompanhamento e “nivelamento”, na medida do possível, dos capitais trazidos por esses estudantes de seu campo de origem. Em nossa avaliação, com base nos dados da pesquisa, estudantes trabalhadores vivem um impasse, pois necessitam dessa modalidade de ensino, decidem realizar a graduação, lutam para isso e, quando finalmente conseguem o ingresso, têm sua qualidade de formação comprometida pela realidade de ter que conciliar o trabalho “obrigatório” com a graduação.

Talvez seja necessário observar que, além do tempo necessário aos estudos em sala de aula, seria fundamental que as instituições de ensino desenvolvessem mecanismos, espaços de formação, aprendizagens que considerassem, de fato, a defasagem cultural das classes populares que conseguiram romper as barreiras e ingressaram na Educação Superior. Da parte dos sujeitos, o que percebemos é um grande esforço individual que mobiliza a rede de solidariedade da família para apoiar seu grande feito, qual seja, entrar na universidade

Pode-se inferir que para os estudantes de classes populares, a formação em um curso superior lhes possibilita o alcance de uma nova condição socioeconômica. A Pedagogia é um curso socialmente pouco valorizado. No entanto, para um sujeito que trabalhava com serviço braçal ou como zeladora, por exemplo, possuir um diploma de licenciatura lhe confere um novo *status* social, isso fica evidente nas falas de alguns dos sujeitos da pesquisa.

É fundamental evidenciar que, a UNEMAT cumpre papel fundamental para a democratização da Educação Superior entre as classes populares, é uma instituição de Educação Superior relativamente periférica, interiorana, sua característica *multicampi* favorece o ingresso de estudantes de várias localidades no estado, também recebe estudantes de outros estados, o que deve se intensificar com a adesão de cinquenta por cento ao SiSU. A instituição é responsável, em boa medida, pela formação do quadro de profissionais de várias áreas de atuação no Estado e, conseqüentemente, pela mudança do status social de muitos sujeitos que passaram por ela.

Enfatizamos que os dados obtidos e análises realizadas nos levam à necessidade de compreender melhor a relação das políticas de democratização do acesso à Educação Superior com o contexto nacional e regional e especialmente em relação ao curso analisado, Pedagogia, por implicar em uma profissão socialmente pouco reconhecida, ou com baixo *status* social, o que exigirá maiores estudos sobre esses aspectos. Por outro lado, nos foi possível perceber que para os estudantes em questão, sujeitos da pesquisa, a realização do curso de Pedagogia lhes confere um novo status social, uma possibilidade de ascensão econômica e cultural em relação ao seu campo de origem. Sentimo-nos realizadas com as análises e compreensões que nos foram possíveis através dessa pesquisa e cultivamos o desejo de aprofundar essas compreensões em outros trabalhos no intuito de contribuir para as discussões já existentes relativas a essa temática.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Niterói, RJ: Tese, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Educ. soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 Ago. 2013.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique (org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo, Xamã, 2001.

BARBOSA, Valci Aparecida. **Políticas de democratização da educação superior: análise do programa de integração e de inclusão étnico-racial da UNEMAT – PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil/1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 01 nov 2013.

_____. **PNAES apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12302&Itemid=608>. Acesso em: 23 nov 2013.

_____. **Portaria normativa nº. 39 – PNAES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 23 nov 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 22.nov.2013.

_____. **Dados do PROUNI/2011**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_o>

fertadas_por_uf_segundo_semestre_2011.pdf>. Acesso em: 21 nov 2012.

_____. **Projeto de Lei Plano Nacional de Educação 2011/2020**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=363:pne&>. Acesso em: 21 nov 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. *In*: SILVEIRA, Ênio et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.9, p.33-47, 1979. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/49636615/A-Democracia-como-ValorUniversal>>. Acesso em: 21 nov 2013.

_____. **Democracia: um conceito em disputa**. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-emdisputa>>. Acesso em: 21 nov 2013.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade temporã**. O ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 29. Nov. 2013.

_____. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. *In*: MOROSINI, Marília. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p 149-177.

FERREIRA JR. Amarílio; BITTAR, Marisa. **Políticas públicas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? *In*: **Psicologia, teoria e pesquisa**, v. 22, n. 02, maio-agosto 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GENTIL, Heloisa Salles. **Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

INEP – **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira**. Censo de educação superior. Brasília: INEP, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985

MATO GROSSO. **Lei Estadual n. 7.244/2000**. Dispõe sobre a reserva de vagas na

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso, para os alunos oriundos da Rede Pública de Ensino. Disponível em:
<<http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=7244>>. Acesso em: 22 nov 2013.

MELO NETO, José Francisco de. **O que é popular?**. Disponível em:
<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf>. Acesso em: 02 dez 2013.

MURARO, Rose Mary; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: sextante, 2002.

PAULA, Maria de Fátima Costa; SILVA, Maria das Graças Martins. Introdução. *In*: PAULA, Maria de Fátima Costa; SILVA, Maria das Graças Martins. (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados de Rio de Janeiro e do Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

PEREIRA, Denizalde. **História do movimento democrático que criou a sociedade brasileira de educação matemática – SBEM**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

OLIVEIRA, Maria Izete; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia prático projeto de pesquisa e trabalho monográfico**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 71-88.

OLIVEN, Arabela Campos. **A educação superior no Brasil**. 2002. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2012.

RIBEIRO, Marlene. Luta de Classe: um conceito em estado prático para a leitura dos movimentos sociais. *In*: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene. (orgs.) **Movimentos Sociais: revolução e reação**. Pelotas/RS: EDUCAT, 1999. p. 137 – 174.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB- da expansão à democratização. *In*: Bittar, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008. P. 39-50.

SAMPAIO, Edna Luzia de Almeida. **Políticas de educação e regulação de capital cultural**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *In*: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 18, n.3, p. 727-747, nov.2013.

_____ ; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. *In*: SILVA, Maria das Graças Martins. **Políticas educacionais**: Faces e interfaces da democratização. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

SILVA, Maria Ozanira Silva (coord). **O serviço social e o popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 6 ed. São Paulo: cortez, 2009.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação *IN*: Zago, N. CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs) **Itinerários de pesquisa – Pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 85-7490216-0.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária**. Vol. I - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLA, Victor Vicent; ALGEBAILLE, Eveline; GUIMARÃES, Maria Beatriz. **Classes Populares no Brasil: exercícios de compreensão**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião pública**. Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 24 nov 2013.

APÊNDICE I



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT: condições de acesso

PESQUISA DE CAMPO - QUESTIONÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- 1.1. Nome completo:²⁵
- 1.2. Contato pessoal (e-mail):
- 1.3. Curso: 1.3.1. Campus:
- 1.4. Semestre:
- 1.5. Ano de Ingresso:
- 1.6. Você entrou para a Universidade pelo sistema de cotas? () Sim () Não
- 1.7. Sexo: ()Feminino () Masculino
- 1.8. Idade:
- 1.9. Qual a cor de sua pele?
- 1.10. Qual seu estado civil?

2. PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

- 2.1. Possui outros dependentes? 2.1.1 Quantos? _____
- 2.2. Exerce alguma atividade profissional remunerada?
() Sim () Não
- 2.3. Qual? 2.3.1 Jornada de trabalho:
- 2.4. Qual sua renda individual mensal?

²⁵ A identificação nominal do respondente será utilizada apenas para o contato com o mesmo e não será divulgada sob hipótese alguma.

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Fale-me sobre sua estrutura familiar:
2. Fale-me sobre suas experiências na escola, algum fato desse período foi marcante para você?
3. O que seus pais e sua família pensavam/diziam sobre sua formação escolar?
4. Alguém em sua família cursou nível superior?
5. Em que momento e porque você decidiu fazer faculdade?
6. Você passou algum tempo fora da escola até fazer o vestibular? Como foi?
7. Quando ingressou na educação Superior você trabalhava fora?
8. Precisava continuar trabalhando depois de ingressar? Por quê?
9. Você tem filhos? Quem cuida deles enquanto está na universidade ou trabalho (caso trabalhe)?
10. Em que momento fazia os trabalhos da faculdade?
11. Participou de alguma atividade fora de sala (projetos de pesquisa e/ou extensão, eventos acadêmicos, grupos de estudo)?
12. Como avalia o curso de Pedagogia?
13. Qual a importância do curso em sua vida? O que acha que mudará em sua vida a partir de sua graduação?
14. Que condições são oferecidas pela instituição para sua formação?
15. O que pode me dizer sobre assistência estudantil?
16. Além do que já foi dito, gostaria de acrescentar algo sobre seu processo de formação?

APÊNDICE III



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU



Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT: condições de acesso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

JUSTIFICATIVA

Tendo em vista que a coleta de dados com os sujeitos participantes desta pesquisa será realizada no 2º semestre de 2012 (caso já esteja aprovada pelo CEP/UNEMAT) e 1º semestre do ano letivo de 2013, orientadora e orientanda se comprometem em encaminhar a este Comitê de Ética os TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO tão logo sejam assinados pelos alunos a serem entrevistados.

Graciele Marques dos Santos
Aluna do Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT

Profa Dra. Heloisa Salles Gentil
Orientadora

Obs.: O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO será entregue no começo do ano letivo de 2013



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEduc**



Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT: condições de acesso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa intitulada “TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNEMAT: CONDIÇÕES DE ACESSO”. Fui informado(a), de que a pesquisa é orientada pela Prof^a. Dr^a. Heloísa Salles Gentil/PPGGEduc/UNEMAT, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (65) 3223-7732 ou e-mail logentil@ibest.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) do objetivo estritamente científico do estudo que tem como objetivo “*compreender as condições de acesso de estudantes das classes populares em cursos de pedagogia da UNEMAT*”.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT e que o acesso e a análise dos dados coletados serão feitos pela pesquisadora e sua orientadora, em seu grupo de pesquisa.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, sanções ou constrangimentos.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Nome Completo	
CPF	
RG	
Endereço	
Contato	
Assinatura do (a) participante	

Local e data: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

* É importante que os assinantes, caso decidam participar da pesquisa e assinar o termo, rubriquem a primeira página para atestar conhecimento da mesma.