

## **O APELO SIMBÓLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO EMANCIPADORA DO ALUNO PROVENIENTE DE FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA**

**Denis Alves Perdigão** (UFJF) - lafeta.perdigao@gmail.com

### **Resumo:**

*Como estratégia de inclusão social e de melhoria de qualidade de vida da população de baixa renda, o Governo Federal Brasileiro, no ano de 2004, instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a finalidade de propiciar o acesso à rede privada de ensino superior às pessoas oriundas de famílias de baixa renda. Tal medida, associada à flexibilização das exigências de aprovação de crédito para o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), possibilitou a muitos estudantes pobres, antes excluídos de tal possibilidade, cursarem o ensino superior buscando uma nova trajetória profissional. Esta pesquisa teve por objetivo pesquisar o apelo simbólico da educação superior como emancipadora de estudantes universitários provenientes de famílias de baixa renda, por meio de suas histórias de vida. Concluiu-se que este apelo, por parte dos entrevistados, não se refere à emancipação em seu sentido filosófico e sociológico, mas em relação a uma ascensão socioeconômica, sem, no entanto, ser compartilhada por todos os membros de suas famílias e amigos.*

**Palavras-chave:** *educação superior; classe social; emancipação; PROUNI; FIES*

**Área temática:** *GT-04 Sobre Desigualdades e Interseccionalidades: Discutindo Raça, Gênero, Sexualidade e Classe Social nos Estudos Organizacionais*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da abertura do mercado brasileiro e a inserção do Brasil na globalização, na década de 1990, muitas mudanças impactaram nossa sociedade. O controle inflacionário permitiu a estabilização da economia nacional e favoreceu o consumo de produtos e serviços, em especial, por uma parcela significativa da população que, até então, estava apartada de tal possibilidade devido à sua condição social. A esse respeito, Mangabeira Unger (2010, p. 9) cita que:

Um dos acontecimentos mais importantes no Brasil das últimas décadas é o surgimento, ao lado da classe média tradicional, de uma segunda classe média. Morena, vinda de baixo, refratária, a sentir-se um pedaço do Atlântico norte desgarrado no Atlântico sul, essa nova classe média compõe-se de milhões de pessoas que lutam para abrir ou para manter pequenos empreendimentos ou para avançar dentro de empresas constituídas, pessoas que estudam à noite, que se filiam a novas igrejas e a novas associações, e que empunham uma cultura de autoajuda e de iniciativa.

Esta nova classe média<sup>1</sup> a que se refere Mangabeira Unger, a que Souza (2010) atribui o título de “batalhadores”, emana da classe desfavorecida de privilégios e oportunidades – a “ralé” brasileira (SOUZA, 2009; 2010) – com o diferencial de serem aqueles que conseguem se levantar e lutar para vencer os obstáculos que os prendem à pobreza (UNGER, 2010). Dentre os obstáculos, se destaca a carência educacional. Assim, muitos jovens e adultos, ante as novas condições de favorabilidade, buscaram na educação superior uma oportunidade de mudança em suas trajetórias de vida. Muitos deles, inclusive, figurando como o primeiro membro de suas famílias a ter acesso a uma faculdade. Esse interesse motivou investimentos na área da educação e muitas faculdades surgiram para atender à crescente demanda. O Censo da Educação Superior, realizado periodicamente pelo MEC<sup>i</sup>, por meio do INEP<sup>ii</sup>, registrou, no censo realizado em 2013 (INEP, 2013), a existência de 2.391 Instituições de Ensino Superior (IES) em atividade no Brasil. Como é possível observar na tabela 1, surgiram 754 novas instituições de ensino entre 2002 e 2013, das quais 648 são da iniciativa privada.

O aumento no número de instituições de ensino é um importante fator que auxilia o acesso de brasileiros “batalhadores” ao ensino superior. Mas, vencida a barreira do vestibular, surge uma outra, também, relevante: condição financeira para se manter na faculdade. Como o número de instituições públicas cresce a uma pequena taxa se comparada à significativa expansão da rede privada, são estas últimas que absorvem a maior parte dos vestibulandos, em especial os de baixa renda familiar. Visando atender a essa parcela ‘emergente’ da população, em 2004 o Governo Federal instituiu, por meio da medida provisória nº 213<sup>iii</sup>, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que no mesmo ano foi regulamentado pelo decreto 5.245<sup>iv</sup>, criando bolsas de estudos integrais e parciais junto às instituições privadas por meio de isenções tributárias. Nesse sentido, Saraiva e Nunes (2011) informam que o PROUNI “é uma iniciativa do governo federal que visa à diminuição das desigualdades sociais com a inclusão de brasileiros no ensino superior, reduzindo a defasagem de oferta nas universidades públicas” (SARAIVA; NUNES, 2011, p. 943; MEC, 2009).

---

<sup>1</sup> Souza (2010), baseando-se na perspectiva bourdieusiana, refuta a ideia de se chamar este grupo social em ascensão de nova classe média. Para este autor se trata de uma nova classe trabalhadora, posicionamento com o qual compartilho.

**Tabela 1- Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2013**

Ano	Total	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual		Municipal
2002	1.637	195	73	65	57	1.442
2003	1.859	207	83	65	59	1.652
2004	2.013	224	87	75	62	1.789
2005	2.165	231	97	75	59	1.934
2006	2.270	248	105	83	60	2.022
2007	2.281	249	106	82	61	2.032
2008	2.252	236	93	82	61	2.016
2009	2.314	245	94	84	67	2.069
2010	2.377	278	99	108	71	2.099
2011	2.365	284	103	110	71	2.081
2012	2.416	304	103	116	85	2.112
2013	2.391	301	106	119	76	2.090

Fonte - Censos da Educação Superior de 2008 a 2013, adaptada pelo autor a partir da tese (INEP, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013)

Somada a esta iniciativa, outra igualmente importante foi a flexibilização das condições de oferta do Financiamento Estudantil (FIES) aos estudantes de baixa renda familiar, ampliando o prazo de pagamento, reduzindo a taxa de juros, dispensado avalistas em alguns casos, entre outras medidas, facilitando a entrada e permanência desse público nas faculdades particulares. Nesse contexto, o INEP informa que: “o número de matrículas em 2008 foi 10,6% maior em relação a 2007, com um total de 5.808.017 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância” (INEP, 2009, p. 28).

Todo este contexto modificou o ambiente acadêmico nos últimos anos. Estudos têm sido realizados na tentativa de compreender as reconfigurações ocorridas na academia e seu contexto atual, em especial pela inserção da educação superior como um negócio lucrativo e propício para investimentos comerciais e financeiros (SARAIVA, 2011; AKTOUF, 2005; NICOLINI, 2003; PAULA, RODRIGUES, 2006), impactando nas questões de natureza pedagógicas. No entanto, há uma carência de estudos que tenham como sujeitos de pesquisa os estudantes provenientes de famílias pobres, os batalhadores brasileiros (SOUZA, 2010), e as transformações que o contexto sócio-político-econômico atual promoveram e promovem em suas vidas.

Ante o exposto nesta breve introdução, este trabalho apresenta dados da primeira etapa de uma pesquisa longitudinal e tem por objetivo estudar o apelo simbólico da educação como

meio de emancipação dos graduandos oriundos de famílias de baixa renda, por meio de suas histórias de vida. Esse apelo é socialmente transmitido pelos discursos de várias entidades sociais, tais como pelo governo, organizações empresariais, instituições de ensino, famílias e sociedade. Foram entrevistados três estudantes de graduação, de cursos distintos, ambos bolsistas do PROUNI e/ou financiados pelo FIES, alunos de uma faculdade de Belo Horizonte. O método utilizado para a coleta de dados nesta pesquisa foi a História de Vida, analisada por meio da técnica de análise do discurso. Antes da apresentação dos resultados e demais informações a respeito dos pesquisados e do método utilizado, na próxima sessão será realizada uma breve revisão de literatura sobre o apelo simbólico da educação como fonte de emancipação e, em outra seção, a crítica de Bourdieu ao sistema educacional moderno que tem utilizado a educação como instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

## O APELO SIMBÓLICO DA EDUCAÇÃO COMO FONTE DE EMANCIPAÇÃO

Antes de dissertar sobre as questões simbólicas inerentes à educação e à emancipação, é necessário estabelecer relevantes questões sobre o público pesquisado. Nesse âmbito, nossa abordagem tem como referência os postulados teórico-sociológicos de Souza (2006, 2009, 2010), que discorda, em vários pontos, de posicionamentos dos principais teóricos sociais brasileiros como Roberto DaMatta, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre (SOUZA, 2006). Souza critica a falsa lógica (epistemologicamente dominante) de que a parcela miserável da sociedade brasileira precisa apenas de um “empurrãozinho”, uma vez que:

o marginalizado é percebido como se fosse alguém com as mesmas capacidades disposicionais do indivíduo da classe média. Nesse sentido, o miserável e sua miséria são contingentes e fortuitos, um mero acaso do destino, sendo a sua situação de absoluta privação facilmente reversível, bastando para isso uma ajuda passageira e tópica do Estado para que ele possa andar com as próprias pernas (2006, p. 10).

A política assistencial brasileira é subsidiada por essa lógica, que não leva em consideração, conforme estabelece Souza (2006, 2009), que o processo de reprodução dessa classe social desprestigiada envolve a produção e reprodução das pré-condições morais, culturais e políticas de sua marginalização. Esse conceito se aplica, também, a programas como o PROUNI e o FIES, que facilitam o acesso de estudantes provenientes de famílias de baixa renda, no que tange a questão econômica, mas não é capaz de suprir as demais pré-condições acima explicitadas, não contribuindo, necessariamente, para com o objetivo de emancipação desses alunos por meio da educação.

Outro ponto primordial da teoria de Souza (2006, 2009, 2010) diz respeito ao rechaçamento ao *mainstream* sociológico que atribui a origem da naturalização da desigualdade social brasileira, com a consequente produção de uma classe miserável de ‘sub-cidadãos’, como uma herança do período pré-moderno e personalista. A esse respeito, diz que:

Nesse sentido, meu argumento implica que nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna, posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas a partir de sua bem-sucedida importação “de fora para dentro”. Assim, ao contrário de ser “personalista”, ela retira sua eficácia da “impessoalidade” típica dos valores e instituições modernas. É isso que a faz tão opaca e de tão difícil percepção na vida cotidiana (SOUZA, 2006, p. 24).

Esses pontos são relevantes para a compreensão do cotidiano histórico dos personagens que compõe o corpo de entrevistados deste trabalho, visto que constituem uma parcela desta classe de sub-cidadãos. É necessário destacar, entretanto, que enquadram-se na parcela daqueles que se destacam da “ralé” por meio da luta incessante pela ascensão social, configurando a educação superior como um dos possíveis meios propiciadores desse intento. Nesse ponto, cabe-nos estabelecer algumas considerações em torno da emancipação, para que a mesma não se confunda com a ascensão social ou econômica.

Ao tratar da temática da educação e da emancipação, Adorno (2000), baseado em Kant, vincula a emancipação à palavra esclarecimento, que constitui a ferramenta capaz de libertar o homem de sua falta de decisão e de coragem de servir-se de seu entendimento sem a influência de outrem. Neste caso, o esclarecimento não constitui o antídoto à falta de entendimento, mas sim de vontade e coragem para pensar por conta própria. Para Adorno (2000), a emancipação é uma exigência evidente em um regime democrático e a educação possui um papel relevante no processo de emancipação dos sujeitos. No entanto, vários estudos alertam (SARAIVA, 2011; PAULA, RODRIGUES, 2006; AKTOUF, 2005) que a educação em Administração, área de formação e interesse do autor, tem desenvolvido o mero papel de reprodutora do conhecimento técnico-profissional necessário às organizações e de interesse do mercado. Nesse contexto, Saraiva (2011, p. 43) informa que:

O formato atual da educação superior em Administração a insere em uma estratégia de mercantilização, conformando-a à flexibilidade necessária ao trabalho. Sob o lema da continuidade da formação, do aperfeiçoamento, da atualização técnica, o foco não é humano à medida que o conhecimento se converte na mais valiosa mercadoria, sendo o homem sujeito, e também produto, de um processo perverso. Este processo parte de um modelo social democrático de educação, que redefine e remodela ideologicamente a educação sob uma ótica conservadora, como apenas um dos principais subsetores da economia pós-industrial, destituindo-a da sua função emancipatória intrínseca.

Esse contexto distorce o papel da emancipação na formação de um sujeito crítico e capaz de estabelecer suas próprias reflexões e entendimento, na concepção já explicitada por Adorno (2000). No entanto, atende os interesses conservadores da elite organizacional, refletindo, conseqüentemente, na academia, visto que concebem o papel da educação como mera reprodutora dos modelos e modos de pensar (AKTOUF, 2005). Resulta daí que “o professor e o seu poder em sala de aula representam o que virão a ser, no futuro, os supervisores, gerentes e correlatos, aos quais o empregado se submeterá, operacional e ideologicamente para sobreviver como mão-de-obra produtiva” (SARAIVA, 2011, p.48).

A emancipação dos sujeitos por meio da educação, no contexto educacional e organizacional contemporâneo, não ocorre no seu sentido mais amplo, conforme o conceito de Adorno (2000). A reflexão sociológica do papel dos sujeitos não faz parte do cotidiano da classe social das pessoas a que se refere este estudo. A emancipação ambicionada por esse grupo está diretamente relacionada ao seu desejo de ascensão sócio-econômica, tendo a educação um apelo simbólico como meio de acesso a tal ambição. No entanto, “ao concluírem seus estudos, os menos favorecidos ingressam no mercado de trabalho vendendo a única coisa que possuem – seu capital cultural técnico – para os seus colegas mais abastados, que dirigirão as organizações e o sistema que perpetua as desigualdades culturais e econômicas” (SARAIVA, 2011, p. 49).

Para que a educação promova, de fato, a emancipação dos sujeitos, torna-se necessário uma ampla reforma pedagógica no sistema de ensino, pela adoção de uma pedagogia crítica, conforme defendem Sarava (2011), Aktouf (2005), Paula e Rodrigues (2006). Como a tendência dominante é a de reprodução e manutenção do *status quo*, o apelo simbólico da educação como fonte de emancipação tem um caráter superficial, sendo difundido por eficientes estratégias de marketing promovidas, em especial, pelas instituições privadas de ensino superior e pelo governo. A emancipação relacionada à educação, difundidas pelas peças publicitárias veiculadas por aqueles que tem na educação um negócio lucrativo, não se refere à formação de sujeitos críticos. Seus efeitos à classe pesquisada referem-se à promoção da idéia de que a educação transformará a vida sócio-econômica daqueles que a buscam. A assertiva de Saraiva (2011, p. 51) permite-nos compreender melhor o ciclo mantenedor de tal contexto:

Se encarado sob o enfoque organizacional, o formato pedagógico atual dos cursos de Administração adquiriu características de um verdadeiro processo produtivo: para atender a um planejamento financeiro, as organizações de educação superior investem expressivamente em marketing para viabilizar uma demanda adequada para os cursos. Os insumos se materializam em estudantes desejosos de ter uma formação superior e em professores com titulação compatível com as exigências dos órgãos regulamentadores. O processo se dá na padronização de aulas e conteúdos, de maneira a serem facilmente dirigíveis e aplicados, e com avaliações que sejam compatíveis com o que se espera de um profissional com formação técnica. Os produtos são os estudantes, que representarão o sucesso da instituição na capacidade de inserção e ou manutenção de posições profissionais, o retorno a cursos de educação continuada, principalmente no nível de pós-graduação, e os resultados nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação. E o ciclo recomeça, indefinidamente. Embora pareça usual a aproximação da educação ao que se passa em outros processos produtivos, é no mínimo desconcertante a conversão de um bem substantivo, como o é a educação, em um produto instrumental (...).

Mesmo com a formação superior, que possibilitará aos estudantes o conhecimento técnico, a inserção das pessoas provenientes das classes menos favorecidas em novas posições de trabalho está comprometida pela alta competitividade do mercado e pela carência das demais pré-condições culturais, sociais e políticas (SOUZA, 2006).

## **A EDUCAÇÃO COMO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS**

Uma das preocupações centrais de Pierre Bourdieu, conforme Alves (2008), é elaborar uma teoria geral das classes sociais que possibilitaria a reflexão e explicação sobre as formas de justificação, legitimação e naturalização da dominação social. Na obra de P. Bourdieu, a família e a escola estão envoltas em um mercado de bens simbólicos atuando como instituições reprodutoras dessas normas e valores morais, que impactam as competências necessárias para que cada agente atue adequadamente nos seus respectivos campos. Dessa forma, as classes herdeiras de um elevado capital cultural, conseqüentemente portadoras de um elevado capital escolar, sobrepõem-se sobre as demais classes sociais desprovidas ou menos aquinhoadas desse capital. Porque para Bourdieu e Passeron (2014), a cultura que se fez *legítima*, validada pelos exames e consagrada pelos diplomas, é a da elite. O ensino, para esses autores, mesmo no campo das ciências, implicaria um corpo de saberes, de saber-fazer e de saber-dizer que constitui um patrimônio das classes cultas. Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola republicana libertadora, tida como instrumento político de democratização e de garantia da igualdade social a todos, e de promoção da mobilidade social, é um mito.

Tal mito pode ter como origem, no caso brasileiro, a cultura do bacharelismo iniciada no século XIX pelos aristocratas do Brasil colônia. Freyre (2002a; 2002b) pontua que a aristocracia brasileira, herdeira da cultura portuguesa, buscava a diferenciação social no intuito de se mostrar importante. Sua distinção social foi comprometida no século XIX com a redução de suas riquezas e de sua força política. A educação dos filhos ganha, então, importância como uma nova prática social capaz de promover uma diferenciação e manter a distinção social das famílias abastadas. Como não havia, ainda, universidades no Brasil, os jovens herdeiros da aristocracia colonial são enviados por seus pais à metrópole portuguesa para adquirir seus títulos acadêmicos. Curiosamente, como pontua Freyre (2002a; 2002b), era a burguesia letrada que educava a elite monárquica, o que possibilita o acesso desses jovens a novos ideais socio-políticos e acaba por promover, ao longo do tempo, mudanças sociais que favorecerão o surgimento do regime republicano no final daquele século.

A escolarização leva a uma valorização da medicina, do direito e da engenharia (COELHO, 1999), mais especialmente das duas primeiras, causando problemas na sucessão dos patriarcas quanto à administração de suas grandes propriedades rurais, que acabavam sendo entregues aos filhos de menor capacidade intelectual ou doentes, já que os bacharéis preferiam atuar como médicos, advogados, juizes, entre outras ocupações, elevando o prestígio dessas profissões, tanto nos grandes centros urbanos, quanto nas cidades interioranas (FREYRE, 2002a; 2002b). Alguns negros livres ou ex-escravos, bem como membros pobres da sociedade, conseguiram se bacharelar e, de alguma forma, se reposicionar social e profissionalmente na sociedade.

Assim, o diploma escolar passa a ser investido de um elevado poder simbólico, como pontua Alves (2008), levando a escola a se transformar em uma importante instituição mantenedora da ordem social nos diversos países da comunidade mundial. “A obtenção do diploma, por definição, “fixa” as disposições dominantes. Trata-se de uma delegação simbólica que desapossa e separa os menos competentes em favor dos mais competentes; os menos instruídos, em favor dos mais instruídos” (ALVES, 2008, p. 6). É nesse contexto que Bourdieu (2012; 2013); Bourdieu e Passeron (2010; 2014), interessados em estudar o problema das desigualdades escolares, desconstrói o mito da escola republicana libertadora e apresenta sua teoria de que a instituição escolar é, ao contrário, reprodutora das desigualdades sociais.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2012, p. 41).

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), até a metade do século XX, era predominante nas ciências sociais brasileira e, também, no senso-comum, uma visão extremamente otimista, inspirada no funcionalismo, que designava à escolarização um importante papel no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios de classe, pertencentes às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, que deveria ser justa (pautada na meritocracia), moderna (com a valorização da razão e do saber científico), e democrática (com base na autonomia individual). Pensava-se, conforme os autores, que, por meio da escola pública e gratuita, o problema do acesso à educação no Brasil seria resolvido, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Os alunos competiriam, dessa forma, em condições de igualdade no âmbito do sistema de ensino, de forma que aqueles que se destacassem o fariam em decorrência de seus dons individuais e avançariam

em suas carreiras escolares e, conseqüentemente, na hierarquia profissional e social, de forma justa. Essa perspectiva coloca a escola na posição de uma instituição neutra, propagadora de conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu e Passeron (2010; 2014) defendem tese contrária a essa visão da escola como uma instituição imparcial. Os autores questionam frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, “[...] argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 18). Ao definir seus currículos, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação, a escola teria um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades. Além de reproduzir as desigualdades sociais, a escola promoveria, ainda, conforme Bourdieu e Passeron (2010; 2014), a legitimação dessas desigualdades que estariam dissimuladas na meritocracia. Isso porque a escola justificaria as diferenças acadêmicas e cognitivas como sendo diferenças relacionadas aos méritos e dons individuais. Logo, o trabalho de Bourdieu e Passeron (2010; 2014) é uma denúncia de que o desempenho escolar no sistema de ensino francês<sup>2</sup> não dependeria, como simplesmente se defendia, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos. Para os autores,

[...] a cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 92).

Na sociologia da educação de Pierre Bourdieu, a posse de capital cultural é determinante no êxito escolar por favorecer o desempenho de seus detentores nos processos formais e informais de avaliação, como observaram Nogueira e Nogueira (2002). Bourdieu (2012) observa que a avaliação extrapola a função de uma simples verificação da aprendizagem escolar. A avaliação acarreta em julgamento cultural e, até mesmo, moral dos estudantes. Julgamento este que ocorre segundo a escala de valores das classes privilegiadas. Portanto, cobra-se que os estudantes apresentem um estilo elegante de falar e de escrever, uma maneira *adequada* de se comportar, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados, sabendo cumprir com adequação as regras sociais da *boa educação*. “Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 21).

## O MÉTODO E OS ENTREVISTADOS

Essa pesquisa teve por objetivo pesquisar o apelo simbólico da educação superior como meio de emancipação de alunos de provenientes de famílias de baixa renda. A abordagem empregada é qualitativa e sua finalidade é a de explorar os fenômenos encontrados. Adotou-se

---

<sup>2</sup> Embora as pesquisas de P. Bourdieu tenham sido realizadas na França e digam respeito ao sistema de ensino francês, o autor nos convida a ultrapassar a leitura particularista buscando verificar a pertinência e alcance de suas teorias à nossa realidade local (BOURDIEU, 2011a).

a história de vida como método de coleta de dados, que posteriormente, foram analisados pelo método da análise de discurso. Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa longitudinal que envolveu novas coletas de dados com os entrevistados e outros participantes. Este artigo apresenta as análises sobre os dados dos primeiros depoimentos coletados junto aos entrevistados na primeira etapa da pesquisa. Novos dados serão apresentados em artigos subsequentes.

Foram coletadas as histórias de vida de três estudantes de uma faculdade de Belo Horizonte, pertencente a uma das maiores redes privadas de ensino superior do país. Os estudantes nos foram apresentados pela coordenadora responsável pelas atividades de serviço social da faculdade, após lhe ter sido solicitado a indicação de alunos provenientes de famílias de baixa renda. Os três alunos indicados dependem do PROUNI e/ou do FIES para custearem suas mensalidades. A primeira entrevistada (Entrevistada 01) é empregada doméstica e na ocasião da entrevista estava no último período do curso de Administração. O segundo entrevistado (Entrevistado 02) teve como última ocupação profissional, quando da coleta de dados, a atividade de Gari. Encontrava-se no 1º período do curso de Engenharia Civil. A terceira entrevistada (Entrevistada 03) exercia a atividade de “cantineira” (auxiliar de serviços gerais) de uma escola do município de Belo Horizonte e encontrava-se no 2º período do curso de Ciências Contábeis.

Atendendo às prerrogativas do método, os entrevistados foram convidados a narrar a sua trajetória de vida. As narrativas ocorreram sem excessos de interferência do entrevistador, que somente em algumas ocasiões se manifestou, no intuito de incentivar os entrevistados a darem continuidade em seus depoimentos. Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram apresentadas aos respectivos entrevistados, que tinham a prerrogativa de requisitar alterações no texto caso entendessem isto necessário. As transcrições foram aprovadas sem pedidos de correção por parte dos entrevistados.

## **ANALÍSE DOS DADOS**

### **A pobreza como meio comum**

Ambos os entrevistados se adequam às classificações sociais adotadas por Souza (2009; 2010). São “batalhadores” provindos da “ralé”, conforme se pode verificar nos recortes discursivos abaixo transcritos:

“A minha vida sempre foi muito sofrida. Desde a infância, sempre tivemos muita dificuldade. Basicamente, eu passei fome na vida. Teve dia que não tinha nada para comer em casa. Vivemos um bom tempo com ajuda de sopões de escola, que tinha na época de meus 10 anos, por exemplo” (Entrevistado 1).

“É o seguinte: eu comecei a trabalhar [na infância], no começo de jornada de boia fria numa horta lá em Bom Jardim. Em Sarzedo, distrito de Sarzedo” (Entrevistado 02).

“Acordava quatro horas da manhã pegava um feixe de lenha num dia, buscava esterco. Então era um custo. Vendia coxinha, pastel” (Entrevistado 02).

“Assim, eu sou de uma família humilde, simples, né? Com muita dificuldade. Perdi meu pai muito cedo. Eu tinha apenas cinco anos. Minha mãe com muita dificuldade pra criar, né. Éramos... quatro, e aqui só tem dois, né. Então, assim, foi com muita

dificuldade. Eu era a caçula. Então, assim, minha mãe, o que ela pode fazer pra mim dentro das condições, né? Das possibilidades” (Entrevistado 03).

As narrativas, além de deixar claro a condição social dos entrevistados, demonstram parte dos esforços realizados pelos entrevistados e suas famílias para vencer as condições adversas da miséria social em que estavam inseridos, como se observa no depoimento do Entrevistado 02 “acordava quatro horas da manhã pegava um feixe de lenha num dia, buscava esterco. Então era um custo. Vendia coxinha, pastel”. O trabalho em atividades de baixa valorização social, e portanto mal remuneradas, é a fonte de renda familiar comum entre os entrevistados. Como a renda dos progenitores não é suficiente para as necessidades familiares, a trajetória profissional dos entrevistados se inicia na infância, como se verifica nas narrativas:

“E... sempre assim, vivemos fazendo coisas para vender: doces, salgados. Saia minha mãe, meu pai, a gente saia pelas ruas vendendo. Algodão doce, picolé, o que desse pra fazer pra ganhar algum dinheiro pra algum sustento, né?” (Entrevistado 01).

“É o seguinte: eu comecei a trabalhar (na infância), no começo de jornada de boia fria numa horta lá em Bom Jardim. Em Sarzedo, distrito de Sarzedo” (Entrevistado 02).

## **A educação como sonho de ascensão socioeconômica**

A história de vida dos entrevistados demonstra que seus pais, embora não tiveram a oportunidade de estudar, tinham a educação como recurso emancipador capaz de possibilitar alguma ascensão social a seus filhos. Nesse sentido, a palavra “sonho” é utilizada em algumas ocasiões pelos entrevistados. Estudar os filhos é o “sonho” dos pais, que, posteriormente, passará a ser o “sonho” dos próprios filhos (os entrevistados), conforme se pode verificar nas transcrições discursivas:

“E por que... naquela ocasião, meu pai, que sustentava a nossa casa, **o sonho dele era ver eu estudando**. Toda a vida ele tinha uma coisa assim... um coisa impressionante, porque me chamava a atenção era o esforço dele pra querer... isso que me exortava. Porque eu via que aquilo ali era um tesouro que ele tava me dando que nem ele tinha pra ele” (Entrevistado 02).

“O que acontece, na época meu pai fala comigo, estuda meu filho” (Entrevistado 02).

“É... vivia assim... estudava com muita dificuldade, queria, mas **minha mãe sempre correu atrás porque ela tentava dar à gente o estudo. Falava que pelo menos o 1º grau ela queria dar à gente. Até onde ela conseguisse**. Porque aí a gente estaria mais crescido, poderia, né? lutar, quem quisesse continuar alguma coisa... lutar, pra uma vida que quisesse” (Entrevistada 01).

“Hoje, depois desse tempo todo sofrido, venho tentando, lutando, pra fazer a faculdade, que é um **sonho** que eu tive. Porque eu sempre fui muito sonhadora” (Entrevistada 01).

Manter-se na escola, também, era um problema para os entrevistados devido à sua condição social. A dificuldade em adquirir material escolar ou custear passagens de ônibus (para os que moravam longe da escola), aliado à necessidade de exercer alguma atividade profissional para

auxiliar as finanças familiares, são empecilhos que demonstram que a trajetória educacional dos entrevistados até a faculdade foi marcada por severas dificuldades.

“O sonho dele era ver eu ali, pra estudar. (...) O que acontece, eu já via a dificuldade de querer acompanhar. Por causa dos materiais (materiais escolares) que na época exigia. E nós não tínhamos aquele acompanhamento, a desenvoltura que outros tinham. Então eu via a dificuldade dele (de seu pai comprar o material escolar)” (Entrevistado 02).

“Ia para a escola, a escola era longe. Às vezes tinha que pagar passagem, mas... conseguia dinheiro ou até mesmo carona para ir pra escola. Porque tinha ônibus que ia buscar o pessoal pras empresas e dava carona pra gente, às vezes, quando a gente conseguia estar no mesmo local na hora em eles estava passando” (Entrevistada 01).

Outro aspecto relevante da trajetória educacional dos entrevistados, mais precisamente sobre o “sonho” de seus pais em estudá-los, diz respeito ao significado simbólico do que é “estudar os filhos”. Os depoimentos sinalizam que “estudar os filhos”, para a geração de pais de famílias carentes, tal qual a dos entrevistados, significava dar-lhes condições de concluir os primeiros anos de estudos, que contemporaneamente é chamado de educação básica. Concluir o segundo grau, por sua vez, era uma realização acima das expectativas comuns deste contexto sócio-familiar.

“Ele me prometia uma bicicleta. Uma bicicleta se eu passasse de ano pra quarta série. **O sonho dele era que eu passasse para a quarta série.** Você vê como é que pode ser assim. Quer dizer... e ele me ofereceu tudo o que ele podia. E tudo o que ele podia era uma bicicleta. Era um sonho. (...) Eu falei: -vou comer esses livros aqui e vou chegar na quarta série. Dóido. E quando chegou na quarta série foi aquela frustração rapaz. Passei e falei: ‘-pai e agora? -Ó, meu filho, papai não tem dinheiro pra comprar bicicleta pra você’. Mas... aquilo ali é a mesma coisa dele ter me dado a bicicleta. Porque, ele não me deu a bicicleta, mas o valor da bicicleta ele já tinha me passado. Eu falei: ‘-não papai, não preocupa com isso não, tá tranquilo. -Eu falava que ia te dar sua bicicleta’. E eu falei: ‘-não, tranquilo papai’. E eu via a dificuldade dele” (Entrevistado 02).

“É... vivia assim... estudava com muita dificuldade, queria, mas **minha mãe sempre correu atrás porque ela tentava dar à gente o estudo. Falava que pelo menos o 1º grau ela queria dar à gente.** Até onde ela conseguisse” (Entrevistada 01).

Concluir os estudos básicos e, posteriormente, os estudos de segundo grau é uma realização pessoal que ultrapassa os “sonhos” dos pais dos entrevistados. Chega um momento em que os entrevistados adotam o “sonho” como seu e assumem a responsabilidade por sua trajetória educacional, como se verifica na narrativa do Entrevistado 02: “E aí quando eu vi que as coisas já começavam a sobressair, que dependia não mais dele (de seu pai) mas de mim, veio a quarta, veio a quinta, veio a sexta, sétima série, eu falei: -não vou parar mais. Agora eu quero ir embora”.

Apesar do núcleo familiar reconhecer a educação como meio de emancipação, nem sempre essa emancipação é bem vinda ou desejada por integrantes desse núcleo. É o caso do esposo da Entrevistada 03. Sua narrativa discursiva apresenta diversos apontamentos nesse sentido, como se segue:

“Aí fiquei com muita vontade de continuar estudando. Mas aí teve a dificuldade de ela ter nascido (primeira filha), e, assim, dificuldade em questão de olhar, né. **E o meu esposo falava pra mim ainda que não era pra eu estudar, que não tinha**

**precisão de eu estudar... a gente já sabia uma parte já sabia, que eu ia pilotar fogão. Até colocando as palavras dele”** (Entrevistado 03)

“O médico falou que quase que eu perdia a criança (segundo filho). Eu lembro que eu pedi a enfermeira, que era vizinha minha, **pra levar os livros pro hospital mas pra não deixar meu esposo ver não**. Pegasse os livros com a minha mãe, né, livro de direito que eu tinha que fazer uma prova” (Entrevistado 03).

Os trechos acima demonstram que o esposo da Entrevistada 03 sente-se ameaçado com a possibilidade de emancipação de sua esposa, por meio da educação. Incomoda-lhe o desejo dela pelos estudos por sua posição preconceituosa em relação ao papel da mulher na sociedade, atribuindo-lhe, apenas, a responsabilidade de cuidar dos afazeres do lar. Atividade esta que não demanda estudos: “E o meu esposo falava pra mim ainda que não era pra eu estudar, que não tinha precisão de eu estudar... a gente já sabia, uma parte já sabia, que eu ia pilotar fogão (Entrevistada 03).

## **A educação superior e seu apelo simbólico**

“Eu estava procurando um mecanismo. E até então o único mecanismo que eu achei até então, diante de Deus que eu pedi, que veio na minha mente, era justamente estudar” (Entrevistado 02).

O ambiente acadêmico é um lugar novo para os universitários oriundos de famílias de baixa renda. Como já mencionado anteriormente, o “sonho” de estudar, em uma parte significativa de suas vidas, não contemplava a possibilidade de se graduarem em um curso de nível superior. A dificuldade de acesso à faculdade, por questões financeiras, é evidenciada nas narrativas. Os entrevistados estão entre os primeiros membros de sua família, se não o primeiro (caso da Entrevistada 01), a ingressarem em uma faculdade.

“Como é que antigamente, igual eu falo, na nossa família nós só tinha... **só tinha um sobrinho nosso que era formado na nossa família**. E é muito grande nossa família. Meu pai casou três vezes e minha mãe duas. Tem mais de cinquenta irmãos. Tem irmão no Paraná. Nosso país, tá no Brasil inteiro. E só um que formou que é o Serginho, que formou engenheiro. Mas, mesmo assim, **minha irmã trabalhou em três empregos e o pai dele em dois pra formar ele e mesmo assim ainda passou aperto demais, ainda**. Ela conta a história dela até chora, pra formar o Serginho. Era o orgulho dela” (Entrevista 02).

Para as famílias de baixa renda, ter um de seus membros graduado em um curso superior é um motivo de grande orgulho. Este orgulho tem duas razões principais: a possibilidade de sucesso profissional do formado e o sucesso em ter conseguido arcar com os custos do ensino superior. Quanto à questão econômica, o fragmento discursivo “(...) minha irmã trabalhou em três empregos e o pai dele em dois pra formar ele e mesmo assim ainda passou aperto demais, ainda” (Entrevistado 02) demonstra a dificuldade financeira que as famílias de baixa renda têm para formar algum de seus membros. Essa dificuldade é marcada por sacrifícios diversos, como trabalhar em diversos empregos para aumentar a renda familiar. Por essa razão, programas como o PROUNI e o FIES são fundamentais para que os estudantes de baixa renda tenham condições de adentrarem e permanecerem na faculdade privada.

“Olha, quando eu concluí esse ensino médio e vi essas oportunidades, de FIES, do PROUNI que estava sendo divulgado na época pelo ministério do governo, que tava sendo anunciado. Aí sim, aí deu pra conciliar, porque até então não tem como. Por mais que você queira, não tem como” (Entrevista 02).

“E foi aonde que eu fiz a inscrição pelo PROUNI, e **fui beneficiada pela meia bolsa**. Aí eu disse: **eu não posso perder essa oportunidade**. Aí eu via todas as pessoas que chegavam: nossa! Vai ficar muito difícil pra você. Eu falava vai, mas eu vou dar um jeito. **Eu não posso perder essa oportunidade**” (Entrevistada 03).

O curso superior é visto pelos entrevistados como uma oportunidade que não pode ser desperdiçada. Pois, possibilita o crescimento pessoal e profissional que pode proporcionar-lhes uma melhor condição de vida. Não obstante, as facilidades proporcionadas pelo PROUNI e FIES não são aproveitadas pela comunidade em que vivem os entrevistados. Há desconhecimento e desinteresse em cursar um curso superior por parte das pessoas que convivem com os entrevistados (familiares ou amigos), de forma que aqueles que trilham o caminho da educação são considerados, nas palavras do Entrevistado 02, iniciados que tem a “visão de águia” (ambição profissional). Assim, o apelo simbólico da educação superior como emancipadora não é genérica. Atinge apenas uma parcela de pessoas oriundas das famílias de baixa renda.

“Esses conceitos foram quebrados porque através da educação, uns estudou, hoje tem já formados e estão formando. Um amigo nosso o senhor Fernando que mora lá formou eu acho que no ano passado, ano atrasado. Formou pra direito. Através do FIES. Lá tem uma amiga minha que está formando. Então, hoje, aqueles que têm a visão de águia, estão aproveitando a oportunidade, estão vendo” (Entrevistado 02).

“E eu fui comentar com eles: olha aqui essa proposta o governo pagou e tal, tem uma proposta. Falei olha que bacana. Eles não acreditou. Mas isso deve ser furada. Esse negócio não existe não. Esse negócio é do site da... empresa, e tal. Aí que eu expliquei eles que tinha uma bolsa que eu tava pleiteando, que tinha uma bolsa que tava sendo oferecida pra quem quisesse estudar. Aí eles ficou assim... mas eu não sabia disso não. eu falei: mas rapaz tem tanta coisa no mundo, tanta coisa que tá sendo oferecida que passa é porque às vezes as pessoas não... é igual eu falo, as pessoas às vezes não... entram na internet mas querem ficar no joguinho” (Entrevistado 02).

O discurso que sustenta que a educação superior é emancipadora no âmbito profissional, influencia os entrevistados, uma vez que, para eles, tal educação qualifica o estudante a assumir novos níveis de responsabilidade profissional no mercado. Melhores posições e salários somente são acessíveis, conforme evidencia o fragmento discursivo abaixo, por meio da qualificação profissional:

“**Então pra você conquistar esse salário no mercado, você tem que estar qualificado**. Você tem que ser, no mínimo, supervisor dali pra lá. **E pra você conquistar isso você tem que estar estudando. Então uma coisa depende da outra**” (Entrevistado 02).

A crença no discurso de que o curso superior irá propiciar uma mudança substancial em sua vida profissional é tão significativa para o Entrevistado 02, que exercia a profissão de Gari e tão logo foi aprovado no vestibular e se matriculou no curso de Engenharia Mecânica com 100% de financiamento do curso pelo FIES, que demitiu-se de seu emprego e passou o seu primeiro semestre de curso sobrevivendo por meio do auxílio desemprego. No trecho discursivo abaixo ele relata que aconselha seu irmão a fazer o mesmo:

“Eu louvo muito a Deus por causa dessas oportunidades que estão vindo, estão nos dando. Só não pega quem não quer pegar uma posição. Eu estou obrigando meu irmão lá em casa, modo de expressar, brigando assim... modo de expressar, né, por causa disso, comodismo. ‘-João, João você tem que ir, João, sobressair. –Ah! Joaquim (nome fictício atribuído ao Entrevistado 02), tá bom. Eu vou perder meu emprego’. Eu falo: ‘-**meu irmão, eu estou no Seguro Desemprego e meu seguro acabou e eu estou aqui**. E você vê eu tenho lá’. Eu estou fazendo pelo FIES, né. Aí

eu falei pra ele: “-e você? **Você sai do serviço você tem seis meses pra decidir a sua vida, e, se em seis meses você não decidir... falei: falta projeto**”. Mas, tá acomodado. Eu falei com ele fica acomodado, a oportunidade tá aí. Mas o que acontece, é isso que eu falo com eles enquanto vocês não abrirem a visão, não saírem do comodismo, vocês vão ficando aí no submundo” (Entrevistado 02).

O Entrevistado 02, no fragmento acima, utiliza-se do termo “submundo” para designar as atividades profissionais desprovidas de valor simbólico pela sociedade. Nesse mesmo sentido, a Entrevistada 01, que é empregada doméstica, se manifesta de forma semelhante (embora não utilize a palavra submundo) quando o pesquisador pede-lhe que fale de sua trajetória profissional. Ela não considera a atividade de empregada doméstica como atividade profissional, por sua baixa valorização simbólica. Considera-a, apenas, como experiência de vida:

“Profissional? A minha vida profissional é... a experiência que eu tenho mais, é de vida. A experiência que eu tenho é em casa de família. Porque, como eu já falei, trabalhei a minha vida inteira em casa de família como doméstica. Em empresa, eu nunca trabalhei” (Entrevistada 01).

Como nenhum dos entrevistados atua ainda em sua área de estudo, o estágio profissional em empresas é uma grande ambição para ambos. Da mesma forma que o Entrevistado 02 largou seu emprego de gari para se dedicar aos estudos e buscar uma oportunidade em sua área de formação, a Entrevistada 03, que exerce a atividade de cantineira em uma escola municipal, tem uma proposta semelhante:

“Mas, através de um estágio, que muitas pessoas já falaram, eu tenho condição de tá aprendendo. Porque o estágio é o início, né. Tá aprendendo ali. Então é onde que eu tô com esse pensamento” (Entrevistado 03).

“E eles me orientaram que, se eu conseguisse um estágio, eu reduzia a parte da manhã, ou a parte da tarde. Eu estaria fazendo o estágio, poderia até estar tendo uma remuneração e teria tempo pra tá estudando mais. Porque também só vir, pegar o caderno, vir pra sala de aula e não saber na prática a teoria, fica um pouco difícil” (Entrevistado 03).

A expectativa demonstrada pelos entrevistados 02 e 03, que ainda se encontram no início de seus cursos, transformou-se em frustração para a Entrevistada 01, que está no último período do curso de Administração e não conseguiu oportunidade na área de formação. Atua como empregada doméstica e não consegue ser aprovada nas entrevistas de emprego e de estágio a que se submete.

“**Não acho que mudou muito** (mudanças ocorridas em sua vida por influencia do curso superior). Muito no sentido de eu ter uma nova visão de vida... Mas, de experiência não tive nenhuma. Porque... minha experiência é só... teoria, né? Não tenho uma prática. **Não consegui um estágio para mim ter prática... de experiência, de... experiência profissional, né? Eu acho que está assim meio no ar, a minha experiência profissional**” (Entrevistado 01).

“**Porque até hoje eu não consegui um estágio, devido a falta de experiência.** Porque as empresas, quando te chamam para uma vaga de estágio, fazem a entrevista, mandam você ficar... aguardar, porque tem outras pessoas para serem entrevistadas. Pelo fato deles vê (sic) no seu currículo que você não tem experiência de trabalho antes, ou grandes cursos, sei lá. **Então eles vão te deixando para traz e pegando aquelas pessoas que tem mais experiência. Aí, quem não têm, eles vão deixando de lado.** Fica à mercê do outro” (Entrevistada 01).

A Entrevistada 01 atribui à sua falta de experiência em atividades laborativas na área de formação o fato de não ser selecionada nos processos de contratação a que se submete. Não obstante, é possível pressupor que outros fatores simbólicos colaboram, também, para seu desfavorecimento em tais processos. Sua forma de se expressar evidencia, pelos vários erros gramaticais cometidos, que sua formação educacional é deficiente. Sua apresentação pessoal evidencia sua origem humilde. Em um processo seletivo em que concorre com candidatos com perfil sócio-econômico-cultural diferentes dos seus, é possível supor que o universitário proveniente de famílias de baixa renda possui desvantagens em relação às competências requeridas pelos processos seletivos a que se submetem. O apelo simbólico da educação superior como emancipadora fica evidente neste contexto, visto que a Entrevistada 01 assevera que esta situação é uma falha das empresas, que não têm consideração ou compromisso social com os universitários com perfil semelhante ao seu. Assim, percebe-se que ela não reconhece que as seleções nesses processos são pautadas por competências. Defende que a seleção deveria levar em consideração outros fatores de natureza social que propiciariam oportunidades para as pessoas de perfil semelhante ao seu.

“Eu penso que as empresas tá muito falhas. Na verdade tem uma falta de vergonha, porque as empresas vivem reclamando (sic) que não tem pessoal qualificado. Que as pessoas não tem experiência, qualificação, essas coisas, só que eles não dão uma oportunidade para as pessoas que estão tentando, estão estudando, buscando um conhecimento. Se as empresas não dão oportunidade pra quem não tem experiência, como que a pessoa vai conseguir experiência, se elas não dão oportunidade pra quem não tem nenhuma experiência? Como eles querem qualificação se eles não dão oportunidade? Eu acho uma falta de vergonha com as pessoas que estão tentando. Principalmente com uma pessoa como eu, que venho lutando, tive uma vida sofrida, sem condições, sem um emprego, como se diz? Mais necessário, mais qualificado. Acho que fica no ar a empresa, com a experiência que eles buscam” (Entrevistada 01).

Emerge de sua fala uma crítica ao discurso organizacional sobre a falta de profissionais qualificados para assumirem vagas nas empresas: “Na verdade tem uma falta de vergonha, porque as empresas vivem reclamando (sic) que não tem pessoal qualificado” (Entrevistada 01). Portanto, para ela, o fato de estar concluindo um curso superior já a qualifica para tais oportunidades. Os demais requisitos simbólicos, técnicos e culturais cobrados pelo mercado não são considerados por ela.

A faculdade, enquanto lugar, também se constitui enquanto dimensão simbólica e é percebida pelos entrevistados como um local onde seus sonhos podem se realizar. O entrevistado 02, em especial, demonstra um certo deslumbramento em relação à faculdade. Por sua vez, a entrevistada 01, por não ter tido sucesso em iniciar atividades laborativas na área da Administração, mantém o seu sonho, mas, com muito menos entusiasmo.

“Tudo pra mim é novidade. Tudo pra mim assim... isso aí é o que mais me encanta, você entendeu” (Entrevistado 02).

“-Como é que é lá (os amigos e parentes perguntando sobre a faculdade)? -Vixe! é lindo demais. É grande, rapaz, pensa num negócio grande. -Tem computador? - Vixe! Nossa! A sala lá é cheinha” (Entrevistado 02).

“Eu fico imaginando que, como eu estou na faculdade eu vou conseguir um serviço mais tranquilo, uma carga horária menor, um salário melhor até do que o meu e eu vir até a ter condições sim de estudar para fazer um concurso público. Porque a faculdade vai me dar suporte pra eu tá estudando, pra eu tá ali pesquisando, entendeu. Eu penso em ser uma contadora um dia. Por mais que eu esteja com a minha idade de quarenta anos hoje (...)” (Entrevistado 03).

“Mas eu ainda sonho ser... ter uma vida melhor. Mas, eu acho assim, que tá um pouco distante, pelo fato de eu não ter conseguido um estágio, não estar trabalhando na área. Hoje agente tá no 8º período e não tem nada até hoje. Então, eu acho que está distante, mas eu consigo. Eu vou continuar lutando pelos meus sonhos” (Entrevistada 01).

Outro fragmento que demonstra o apelo simbólico emancipador da educação superior, conforme a transcrição abaixo, evidencia a importância que o Entrevistado 02 atribui a este fato e o rompimento que ele quer exercer para com o “submundo” (atividades de pouca valorização social) a que ele se referiu anteriormente, embora esteja cursando ainda o 1º período de seu curso. Também, tal fragmento possibilita entendermos a representatividade da frustração da Entrevistada 01 por estar se formando sem conseguir efetivamente romper com sua atividade de empregada doméstica.

“Aí chega lá eu brinco com ela: “- quando o povo perguntar de que o seu pai trabalha o que você vai falar? - Ah! De lixeiro. - Não minha filha, seu pai é engenheiro. Ele é ex-lixeiro, hoje ele é engenheiro” (Entrevistado 02).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo pesquisar o apelo simbólico da educação superior como emancipadora de universitários oriundos de famílias de baixa renda, beneficiados pelos programas sociais do ProUni e FIES. Os dados levantados nas entrevistas demonstram que a educação superior, simbolicamente, desperta nos estudantes com o perfil pesquisado um apelo emancipador. No entanto, a emancipação de que se trata é a relacionada, ou melhor, confundida, com ascensão socioeconômica. Essa concepção é transmitida de pai para filho, uma vez que os pais dos entrevistados incentivavam seus estudos, ressalvado o fato de que para eles os estudos dos filhos limitar-se-iam ao nível de 1º grau. Essa limitação se pautava nas dificuldades financeiras vividas por suas famílias, que levavam seus filhos a iniciar a vida laborativa ainda na infância. Essa dificuldade é acrescida do fato de não haver acesso fácil às escolas públicas à época da infância dos entrevistados, ambos moradores de regiões periféricas de Belo Horizonte ou cidades vizinhas.

A pesquisa evidencia que o apelo simbólico em prol da educação superior não é generalizado nas comunidades em que vivem os entrevistados. A história de vida dos pesquisados demonstra que suas trajetórias de vida e de estudos é marcada por sacrifícios e dificuldades, de forma que nem todos os familiares e amigos dos entrevistados se interessam em arcar com os ônus que a escolha em prol da educação lhes exigirá. Ficou evidenciado, também, que sem o apoio de programas como o ProUni e o FIES os entrevistados não teriam condições financeiras de se manterem na faculdade.

A pesquisa corrobora a percepção de Bourdieu de que a educação moderna é reprodutora das desigualdades sociais, uma vez que não promove a emancipação no seu sentido filosófico e sociológico, como defendido por Adorno (2000), mas apenas os instrumentaliza para o trabalho conforme os interesses das elites capitalistas.

Embora esteja presente, no discurso dos estudantes pesquisados, a crença em uma mudança significativa em seus padrões de vida, por meio da formação superior, a experiência da Entrevistada 01 demonstra que não há favorecimento do mercado para a empregabilidade de estudantes desse perfil. Competem pelas vagas com estudantes de diferentes perfis social, econômico e cultural. Muitos de seus concorrentes possuem competências e atributos

simbólicos superiores aos seus. É possível supor que a inserção desses alunos em suas novas profissões será, também, marcada por severas dificuldades.

Como o ProUni somente foi instituído em 2004 e apenas recentemente houve uma flexibilização significativa na oferta do FIES, estudos sobre a trajetória profissional dos alunos de graduação oriundos de famílias de baixa renda, beneficiados por tais programas sociais, necessitam ser realizados. As diferentes expectativas envolvendo os dois entrevistados iniciantes em seus respectivos cursos, e a entrevistada formanda em Administração, salientam que apropriados estudos acadêmicos abordando esta temática necessitam ser realizados afim de confirmar junto a um número maior de pesquisados qual é, efetivamente, a contribuição da educação superior nas suas trajetórias profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. R. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, v. 23, n. 1, p. 179-84, jan./abr. 2008.

AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. [S.l.]: Editora Vozes, 1974.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002a.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002b.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

HADDAD, Fernando. Palavra do ministro. **Revista ProUni**, v. 1, p. 1, 2008. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Revista\\_ProUni/Revista\\_ProUni.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Revista_ProUni/Revista_ProUni.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2011.

INEP. **Resumo técnico – censo da educação superior 2008: dados preliminares**. Ministério da Educação, 2009.. Relatório.

INEP. **Resumo técnico – censo da educação superior 2009**. Ministério da Educação, 2010. Relatório.

INEP. **Censo da educação superior 2010**: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Ministério da Educação, 2011. Relatório.

INEP. **Censo da educação superior 2011**: resumo técnico. Ministério da Educação, 2012.. Relatório.

INEP. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Ministério da Educação, 2013. Relatório.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo. Ministério da Educação, 2014. Apresentação.

MEC. Ministério da Educação. **O programa**. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 24 nov. 2011.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./mai./jun. 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXX, 2006, Salvador. Anais. Salvador: ANPAD, 2006, p. 1-16.

SARAIVA, L. A. S. A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.

SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P. Simbolismo e dinâmica nas organizações. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, V, 2008, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: ANPAD, 2008. p. 1-15.

SARAIVA, L. A. S; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **RAP – Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 45, nº 4, p. 941-964, jul/ago 2011.

SOUZA, J. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> MEC – Ministério da Educação

<sup>ii</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<sup>iii</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm)

<sup>iv</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5245.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5245.htm)