

ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT: ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

STUDENTS OF POPULAR CLASSES IN THE UNEMAT PEDAGOGY COURSE: ACCESS TO HIGHER EDUCATION

Graciele Marques Santos¹

Heloisa Salles Gentil²

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi apresentar o perfil dos estudantes de classes populares do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e sua percepção sobre as condições de formação. Tem como referencial teórico a A Teoria Social de Pierre Bourdieu é o referencial para as análises, por meio dos conceitos de *habitus*, *campo*, classes populares e capital cultural. A entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados. Os estudantes do curso de Pedagogia da UNEMAT constituem um público majoritariamente feminino, de mães e trabalhadoras, pertencentes às classes populares. Pode-se afirmar que há uma relativa democratização em relação ao acesso de estudantes de classes populares à Educação Superior, no entanto, é necessário que as políticas públicas de ingresso se constituam também de ações que viabilizem permanência e qualidade da formação, e não apenas reproduzam institucionalmente mecanismos de dominação e reprodução social.

PALAVRAS CHAVES: classes populares, formação de professores, Pedagogia, políticas

ABSTRACT: This paper is the result of a research whose goal was to present the profile of working classes students of Pedagogy course in Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT and the perception about their education conditions. Pierre Bourdieu social theory is the central theoretical reference and the guide for the analysis through the concepts of habitus, field, popular classes and cultural capital. The interview was the primary data collection instrument. The students of Pedagogy Course are mostly female, mothers and workers; they were from working classes. We can say that there is a relative democratization with regard to working classes students access to higher education, however, it is necessary

¹ Mestre em Educação. Professora. Cáceres. Mato Grosso. Brasil. graciele.marques@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora adjunta. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Cáceres. Mato Grosso. Brasil. logentil2@gmail.com

that admission public policies are accompanied by policies that allow permanence and quality of education, and not just reproducing institutionally mechanisms of domination and social reproduction.

KEYWORDS: working classes, teaching education, Pedagogy, policies

Introdução

O presente trabalho é parte do resultado de uma pesquisa que objetivou conhecer o perfil e as percepções dos estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT sobre suas condições de formação na educação superior. O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestre dos cursos de Pedagogia da instituição, que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Foram aplicados questionários para levantar o perfil dos sujeitos e, posteriormente, foi realizada entrevista semi-estruturada com cinco estudantes de cada turma, selecionados a partir dos questionários, com o objetivo consolidar uma análise qualitativa.

Utilizamos para a análise os conceitos de classe, campo e *habitus*, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, por considerá-los úteis para a compreensão da problemática desta pesquisa, constituindo nexos que possibilitam um olhar sobre o curso de formação de professores no âmbito de uma instituição de ensino superior do interior do Brasil. A perspectiva bourdieusiana nos auxilia a tornar a realidade inteligível para os fins definidos pela investigação, para além do registro dos dados ou da descrição das falas dos sujeitos.

Neste artigo, restringimos nossa análise à questão da formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia, extraíndo elementos que podem levar ao objetivo de compreender as condições sociais, culturais e institucionais que corroboram para o desenvolvimento e manutenção dos mecanismos de dominação de classes e de reprodução social, presentes nos cursos de Pedagogia.

Categorias conceituais e metodologia do trabalho

Bourdieu adota o conceito de classes sociais enquanto diferenciações ou desigualdades não apenas materiais, pois, das condições materiais emanam formas culturais e simbólicas que determinam o lugar social dos sujeitos ou agentes sociais. 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 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 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.

Utilizamos neste trabalho o conceito classe popular para definir determinado grupo, formado por um conjunto de sujeitos a partir de elementos comuns, compondo assim uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos comuns consiste na exclusão político-econômica-cultural.

Segundo Bourdieu (2004), 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 a situações do presente, tendo em vista as experiências do passado, essas disposições constituem o conceito de *habitus*.

Sampaio (2010) afirma que 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).

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, grupos e classes.

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, transitando com maior naturalidade nesse campo.

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 diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social)³, 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.

Ao analisarmos estudantes do curso de Pedagogia, os quais são formados professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, procuramos identificar os mecanismos sutis, porém não menos violentos, que determinam a experiência das classes populares que procuram esse curso como

³ É possível distinguir quatro tipos de capitais: 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; 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. (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

estratégia de melhoria de vida, numa luta silenciosa por distinção, ainda que na base da hierarquia dos diplomas (um curso que não tem o mesmo prestígio social que outros mais valorizados socialmente).

Na realização desta pesquisa, 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.

O instrumento para a coleta de informações foi a entrevista semiestruturada “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).

O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestre do curso de Pedagogia da UNEMAT que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Tínhamos um número de 71 estudantes regularmente matriculados dos quais 62 responderam os 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 sujeitos pertenciam às classes populares. São trabalhadoras⁴, com rendimento mensal inferior a 2 salários mínimos. Trabalhar enquanto realizam a graduação, é condição *sine qua non* para manutenção de sua existência. Neste estudo, adotamos nomes fictícios para os sujeitos a fim de preservar suas identidades.

A UNEMAT, cenário de nossa pesquisa, é uma universidade estadual que, na ocasião da pesquisa de campo, segundo informações coletadas em sua página oficial (site), se apresentava dividida em 13 *campi*. Ao todo, ela se fazia presente em 108 dos 141 municípios mato-grossenses, com 11 *campi* e 15 núcleos pedagógicos. Cerca de 15 mil acadêmicos eram atendidos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas oferecidas em todo o Estado, 49 especializações e três mestrados institucionais.

Os dados referentes aos estudantes do curso de Pedagogia, obtidos nessa pesquisa indicam que são, em sua maioria, oriundos das classes populares. Que significado simbólico o ingresso ao ensino superior adquire para esses estudantes das classes populares? A que distância está a experiência dessas classes daquela exigida pelo mundo acadêmico? Há evidências de ampliação

⁴ Uso o feminino porque durante a pesquisa apenas 01 pessoa do gênero masculino foi identificada.

do capital cultural dessas classes? Que elementos podemos pensar para a formação de professores a partir destas análises? Para discutir estas questões selecionamos duas categorias da pesquisa: a vivência familiar e o valor social dado à educação e as experiências da trajetória educacional desses futuros pedagogos, através de suas “lembranças da escola”.

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 tem lhes imposto 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 e pela universidade.

É notável que o acesso à Educação Superior não é “familiar” para a absoluta maioria dessas estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Como podemos notar através dos números descritos a seguir, 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 in-

completo; 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 cursou 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 falta de percepção da educação enquanto uma outra possibilidade ou estratégia de sobrevivência está presente nas falas de algumas das entrevistadas sobre seus pais, o que se torna compreensível na medida em que avaliamos que o acesso à Educação Superior pelas classes populares historicamente não é algo comum. É importante mencionar que à época da idade escolar da maioria desses pais e mães, era difícil inclusive o acesso à educação básica.

A consequência desse histórico para os sujeitos de nossa pesquisa é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para tal. 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. Não se trata do sentido de resultados formais, notas ou diploma, mas da condição efetiva de converter o capital cultural que dispõem em capital econômico no mercado de capitais. Em outras palavras, de fazer com que ao diploma corresponda, efetivamente, a 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 empobrecida a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino é de estranheza; o ensino escolar 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 estranheza 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 à 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). [...] 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.

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).

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. Esse é um aspecto ainda pouco discutido e que deveria constar da agenda de estudiosos do tema como fundamental para o sucesso das políticas de acesso e permanência à 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 estava 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 somos 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 [...] ai eu tive que rebolar mais ainda! (Entrevista, MÁRCIA, 2013).

Na percepção do sujeito, cursar graduação é um privilégio que além de agregar capital cultural (e, por consequência, econômico) ainda agregará o capital simbólico (diploma). Não podemos ignorar o que as falas dos sujeitos revelam: a baixa apropriação inclusive da linguagem, revelando pelo uso da 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 eles esse novo capital certamente lhe abrirá mais portas. Já para Ramira, a profissão do professor é muito desvalorizada, até 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 allodoxia que o novo sistema encoraja de mil maneiras é o que faz com que os relegados colaborem para sua própria relegação 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 que a análise da realidade não pode se dar tão somente pelas falas dos sujeitos, tomadas como “verdades”, 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.

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. A maioria das escolas públicas enfrenta dificuldades, 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, com funcionamento, regras, valores e conteúdos que reproduzem o mundo social na perspectiva das elites culturais (arbitrário cultural).

Pautando-se na visão de uma classe como se fosse a visão de todos, a escola omite seu verdadeiro caráter de reprodução estrutural das desigualdades, levando à formação das classes populares, desde a educação básica, a ideia de esforço individual e 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 os levam a pensar que seu esforço é a “chave para o sucesso”, reproduzem o mesmo discurso junto a seus alunos que, por sua vez, tenderão a acreditar que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente do esforço pessoal, e que a escola é 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 do seu dia-a-dia.

Muitos autores, como Bernard Lahire (1997), por exemplo, falam em sucesso escolar das classes populares, mesmo isso sendo “improvável” dada 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 e da apropriação de capital cultural, principalmente quando falamos no capital cultural valorizado pela sociedade atual e pelo campo acadêmico. Os relatos mostram o estranhamento desses estudantes em relação aos 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 do capital cultural presente e exigido por ela.

Percepções do campo acadêmico

A condição social do sujeito 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 às atividades “braçais”, isso 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), o que pode ser notado 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).

Parece haver uma maior facilidade em envolver-se com atividades relacionadas à militância, elas parecem ser menos estranhas a alguns sujeitos, ao passo que, atividades intelectuais como estabelecer tempo para leitura, para dedicar-se ao estudo estão mais distantes de suas realidades. Atividades como essas podem ser construídas culturalmente dentro das famílias, no entanto, isso não acontece em todas.

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

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 para com a 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.

Algumas considerações

A análise dos dados nos leva a problematizar o fato de que, embora boa parte dos sujeitos da pesquisa tenha 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.

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 à percepção que esses estudantes têm em relação ao trabalho intelectual.

Muito tem se discutido sobre o ingresso e a permanência de estudantes na Educação Superior, o que se refletiu nas políticas criadas recentemente

para viabilizar maior acesso a esse nível de ensino. No entanto, problematizaremos se a compreensão que tem sido atribuída aos conceitos “acesso” inclui, de fato, a viabilização de condições para a permanência e a apropriação, com qualidade, de conhecimento sistematizado, por parte dos estudantes de classes populares nas Instituições de Ensino Superior – IES.

O efetivo acesso dos estudantes de classes populares à Educação Superior deve garantir-lhes condições de ingresso, formação de qualidade e conclusão do curso de graduação, conforme alertam Silva e Veloso (2013). Além disso, a democratização, nesse sentido, deve consistir também na democratização das vagas para os cursos ditos “de maior prestígio social” e, em relação às licenciaturas, seria ideal que recebessem a mesma valorização e investimentos que os demais, haja vista a importância e especificidade desses cursos, especialmente por considerar que os egressos desses cursos serão professores e levarão consigo a responsabilidade na formação de outras pessoas.

Os dados analisados evidenciam que, no caso do curso de Pedagogia, apesar da ampliação das possibilidades de ingresso na educação superior e alguma chance de mudança a partir do capital simbólico adquirido (diploma), as condições sociais, culturais e institucionais dos estudantes de classes populares acabam por reforçar a desigualdade das condições iniciais e, por consequência, reproduzir os mecanismos de dominação.

Referências

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

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

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

SAMPAIO, E. L. de A. *Políticas de educação e regulação de capital cultural*. Programa de doutorado em Ciências Sociais/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais).

SANTOS, G. M. *Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT: condições de acesso*. Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

SILVA, M. das G. M; VELOSO, T. C. M. A. 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.

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

Data de recebimento: 13.08.2015

Data de aceite: 05.06.2016