

“Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas*

Ana Karina Brocco^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2780>

Resumo

Diante de um processo de democratização do ensino superior brasileiro, mediante políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência de estudantes, especialmente os de baixa renda, e do pressuposto de que a constituição dos indivíduos, segundo sua origem social e familiar, tem repercussões nas suas trajetórias escolares, indaga-se: qual o significado de realizar um curso superior para os estudantes contemplados por essas políticas? Para tanto, foi feita pesquisa com universitários que recebem bolsa de estudo (parcial ou integral), em uma instituição de ensino superior comunitária, localizada em Santa Catarina, a fim de conhecer a condição social desses bolsistas e o significado do ensino superior para eles. Os resultados, apoiados em informações quantitativas e qualitativas, oriundas da literatura consultada, do banco de dados da universidade investigada e de entrevistas realizadas com estudantes bolsistas, mostram que a maioria desses alunos apresenta um caráter mais pragmático do ensino superior, como acessório de mobilidade social, de desejo de superar a condição social da própria família.

Palavras-chave: ensino superior; bolsa de estudo; democratização da educação; universidade comunitária.

* Com algumas modificações, este texto foi apresentado na Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2015.

^I Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <anakb@unochapeco.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0998-7433>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Abstract

"Here at home education is very welcome": meaning of higher education for university scholarship students

Facing a process of democratization of Brazilian higher education, by means of public policies for access and permanence of students, especially low-income ones, and the assumption that the constitution of individuals, according to their social and family background, impacts their educational trajectories, it was asked: what is the meaning of taking an university course for students which are benefited by these policies? To this end, it was performed a research taking on students who receive scholarships (full or partial), in a community higher education institution, located in Santa Catarina, in order to know the social condition of these students and the meaning of higher education for them. The results, supported by quantitative and qualitative information, deriving from the literature, the database of the investigated university and the interviews with scholarship students, show that most of these students are pragmatic regarding the higher education, which is considered a social mobility accessory of desire to overcome the social condition of their own families.

Keywords: higher education; scholarship; democratization of education; community university.

Introdução

Em um cenário fortemente marcado pela necessidade de políticas públicas de inclusão social, o Brasil vivencia um período de reformas no ensino superior. Durante largo tempo, o acesso à universidade brasileira se manteve distante de grande parte da população, constituindo-se num espaço de formação/(re)produção das elites do País. Porém, ao longo desse processo, marcado por significativas lutas e reivindicações, o acesso ao ensino superior ganhou maior proporção no espectro social brasileiro.¹

Gomes e Moraes (2012), ao analisarem a expansão da educação superior no País nas últimas três décadas, afirmam que estamos vivenciando uma transição do sistema de elite para o de massa, iniciado com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Brasil adotou políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado, e teve continuidade com o governo Lula (2003-2010), por meio de um conjunto de políticas dedicadas à construção do sistema de massa.

Em relação ao processo mais recente de democratização no ensino superior, Gentili e Oliveira (2013) observam que no governo Lula, com continuidade no mandato da presidente Dilma Rousseff, buscou-se

¹ A respeito da história do ensino superior no Brasil, ver Cunha (2007a, 2007b, 2007c) e Sampaio (2000).

recuperar o papel do Estado como promotor de políticas educacionais, considerando a educação como um direito social indispensável para o usufruto de outros direitos e associando-a à luta contra a desigualdade.

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior. (Gentili; Oliveira, 2013, p. 254).

Nesse sentido, o Estado, com o intuito de atingir as metas do Plano Nacional de Educação e promover a democratização do acesso ao ensino superior, tem criado e fortalecido, principalmente a partir de 2003, uma série de programas educacionais, dentre eles: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a Lei de Cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e os programas de concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino superior com certificação de entidade beneficente de assistência social.

Ao analisarmos o número de matrículas no ensino superior de 2003 a 2012, observa-se crescimento de 81% nesse período. Há dez anos, foram registradas 3.887.022 matrículas, número que subiu para 7.037.688, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012 (Brasil. Inep, 2013). Conforme dados fornecidos por Ristoff (2013), houve aumento de 11% no número de estudantes oriundos de famílias de baixa renda (até três salários mínimos) no período 2004-2009.

Embora ainda estejamos longe da democratização do ensino superior, mesmo na sua dimensão quantitativa, não se pode negar que as políticas de expansão favoreceram a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente ficou excluído do sistema. Contudo, podemos indagar: Qual o significado de realizar um curso superior para os universitários oriundos de famílias de baixa renda? Por que, apesar de todas as dificuldades decorrentes de sua origem social, desejam prolongar sua escolaridade? Esse sentido pode estar situado para além da adaptação dos indivíduos à imposição de modelos culturais, na necessidade e no interesse de determinados indivíduos/grupos/classes pela formação escolar e pelas demandas do mundo contemporâneo, conforme apregoa a teoria de Thompson (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010)?

Para apoiar esta análise, fundamentamo-nos em um material empírico obtido em pesquisa com estudantes bolsistas de uma universidade comunitária,² que contou com duas fontes de dados: 1) os predominantemente quantitativos, provenientes de um banco de informações da instituição pesquisada, que permitiram verificar quem são os estudantes beneficiados com bolsa de estudo federal, segundo características pessoais e sociais,

² Os dados e a análise que compõem este trabalho são parte de uma dissertação de mestrado em educação, que teve como questão central a condição do estudante bolsista no ensino superior, visando aprofundar o conhecimento sobre as possibilidades e os limites das bolsas de estudo na trajetória social e escolar do estudante.

por meio da análise no *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS); e 2) os predominantemente qualitativos, obtidos por meio da análise de parte do material de entrevistas compreensivas e em profundidade, realizadas com 11 bolsistas. A seleção deles para essa fase ocorreu mediante indicações entre os próprios universitários,³ considerando os critérios da pesquisa: universitários com bolsa de estudo federal, no ano base de 2014, de ambos os sexos, com idades diferenciadas, de cursos e períodos distintos da graduação.

Tendo em vista que um dos gargalos da democratização do ensino superior está profundamente relacionado às precárias condições socioeconômicas de grande parcela dos jovens e que o próprio programa de bolsas investigado adota critérios sociais em sua condicionalidade, inicialmente faremos uma caracterização dos 2.094 universitários contemplados no programa de bolsas de estudo federal,⁴ no primeiro semestre de 2014, com base nos seguintes indicadores: sexo, idade, estado civil e profissão dos bolsistas; renda, escolaridade e profissão dos pais.

Universitários bolsistas egressos da rede pública de ensino

A maioria dos estudantes bolsistas (69,8%) pertence ao sexo feminino, enquanto uma proporção bem menor (30,2%), ao masculino. Esse dado de maior representação das mulheres bolsistas acompanha uma tendência mais geral da presença feminina na universidade brasileira. Conforme dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep – (2013), do total de alunos matriculados em 2012 na educação superior as mulheres representavam 55,5%, enquanto os homens 44,5%, demonstrando que elas ocupam um lugar majoritário nesse nível de ensino. Na comparação com os bolsistas do Prouni, no período 2005-2013, observa-se igualmente uma diferença mais favorável em relação ao sexo feminino, com 52%, contra 48% do sexo masculino. Como sugere a análise realizada pelo Inep, a participação das mulheres na educação superior pode estar aliada a busca de melhores condições de vida, inserção no mercado de trabalho e valorização humana, enquanto a menor presença de homens no ensino superior (Ristoff, 2006) pode estar associada a uma opção masculina pelo mercado de trabalho.

Em relação à idade, há maior concentração de bolsistas (79,6%) na faixa etária considerada ideal para cursar o ensino superior, ou seja, dos 18 aos 24 anos. Nesse sentido, podemos inferir que esses jovens tiveram uma trajetória escolar sem incidência de evasão e repetência e que a bolsa de estudo possibilitou o acesso ao ensino superior na idade adequada para a grande maioria deles.

Os dados sobre o estado civil dos bolsistas revelam que a grande maioria (93,6%) é solteira, fato que demonstra que esses jovens estão priorizando a formação escolar à relação conjugal. Pouco mais de 6% são casados, divorciados ou se encontram em outra condição.

A maioria desses estudantes assume uma característica comum a boa parte dos jovens universitários brasileiros: a condição de estudo

³ Técnica similar a *Snowball Sampling*, utilizada por Mello Neto, Medeiros e Catani (2014).

⁴ Essas bolsas são decorrentes da condição de entidade beneficente de assistência social (Leis nº 12.101/2009 e nº 12.868/2013) e visam somente à isenção total ou parcial da mensalidade. As informações foram geradas no sistema do banco de dados, no dia 20 de agosto de 2014, sem a identificação dos bolsistas, após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da universidade.

concomitante ao trabalho. No Brasil, segundo dados divulgados por Ristoff (2013), 56% dos estudantes trabalham e estudam. Em relação aos bolsistas, objeto desta pesquisa, o número de trabalhadores acompanha a tendência nacional, representando 51,5% nesse grupo social. Se considerarmos que 17% afirmam estar em situação de desemprego, esse número tende a ser significativamente ampliado.

Sobre a condição de trabalho, 35,9% dos bolsistas declaram-se empregados, 7,1% são estagiários, 3,2% atuam na agricultura, 1,1% em serviços domésticos e 4,2%, em atividades independentes (trabalho informal ou autônomo). Do total de bolsistas, 23% somente estudam ou nunca trabalharam, 0,8% (17 estudantes) é beneficiário da previdência social, 0,1% (3 estudantes) não informou e 7,5% responderam *outros*, não sendo possível inferir em que situação laboral se encontram.

Embora um grande percentual de bolsistas trabalhe, 75% necessitam, em maior ou menor grau, do auxílio financeiro da família para permanecer no ensino superior, mesmo diante dos reduzidos recursos dela: 93,5% possuem renda familiar *per capita* entre meio e um salário mínimo e meio, enquanto 6,5% possuem renda *per capita* de até três salários mínimos.

Pais e mães têm baixo capital escolar e desempenham funções pouco remuneradas. As mães apresentam nível de escolaridade ligeiramente maior que os pais: 12,4% dos pais e 8,1% das mães não tiveram acesso à escola; 57,4% dos pais e 50% das mães estudaram somente até as séries iniciais do ensino fundamental; 15,1% dos pais e 19,4% das mães cursaram de 5ª a 8ª série; 11,6% dos pais e 15,9% das mães ingressaram no ensino médio, mas somente 8,5% e 12,8% concluíram, respectivamente. Em relação ao ensino superior, apenas uma minoria teve acesso: 0,4% dos pais e 3,9% das mães (3,1% não informaram a escolaridade do pai e 2,7% a da mãe).

A situação de trabalho de pais e mães dos bolsistas revela que a maior parte é composta por agricultores e empregados, 23,6% e 25,2%, respectivamente, também há um índice considerável de desempregados (7,9%) e beneficiários do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS (12,1%). Ainda 12% atuam em atividades independentes (trabalho informal ou autônomo), 11,6% são trabalhadores domésticos, 0,4% não informou e 7,4% responderam *outros*, não sendo possível inferir em que situação laboral se encontram.

Diante dos dados desta primeira parte do trabalho e tendo em vista que a condição socioeconômica definida pela profissão dos pais e seu respectivo nível de instrução constituem os critérios mais usados para apreciar as influências familiares nas possibilidades educacionais dos alunos, buscamos aprofundar as informações em uma perspectiva qualitativa, por meio de entrevistas a 11 bolsistas, procurando entender: o que significa para eles o ensino superior e por que desejam superar a escolaridade de suas famílias?

Em um breve resumo sobre o perfil dos entrevistados, destacamos: sete são do sexo feminino e quatro do masculino, a maior parte com idade entre 18 e 22 anos (três tinham acima de 30), nove são solteiros (uma é casada e uma divorciada). Todos são egressos da escola pública⁵ (um estudou parte

⁵ Um dos critérios de seleção para a bolsa é que o estudante tenha cursado ensino médio completo em escola pública ou em escola particular, na condição de bolsista integral.

reconhecimento da sociedade, por ser *alguém na vida*, por ser *alguma coisa*, ainda que por meio da condição material, como expressam as bolsistas 6 – Arquitetura e 10 – Serviço Social, respectivamente: “ser alguém na vida [...], ter uma profissão, você poder cuidar bem dos teus filhos, ter uma casa, ter um carro, poder viver bem, ter condições financeiras”, “eu sempre quis ser alguma coisa, referência de alguma coisa, [...], mas é claro que eu estou estudando para melhorar, principalmente a condição financeira”.

A necessidade de reconhecimento diante do mercado de trabalho também está presente, como na fala do bolsista 9 – Administração: “por causa da necessidade, hoje em dia quem não tem conhecimento acho que vai ser escravo a vida inteira [...], ser escravo é ser mandado, você nunca vai ter a tua própria opinião, dar a tua própria opinião e alguém dizer, olha, você pode ter razão”. Para o mesmo bolsista, esse reconhecimento só é possível mediante os conhecimentos adquiridos no ensino superior.

Para Thompson *apud* Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010), a produção dessas representações sociais está ligada aos modos de classificação social, construção e reconhecimento de identidades, cujos sentidos e significados têm na escola, produto e produtora do capitalismo, o lugar fundamental de articulação e divulgação, onde são produzidas, difundidas e legitimadas identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo que são deslegitimados outros. Nesse sentido, foi construída socialmente uma distinção ao homem escolarizado, como merecedor de rendas e deferências especiais, portador de capital cultural, em detrimento do homem *sem estudo*.

Segundo Bourdieu (2012, p. 78), o capital cultural em seu estado institucionalizado, por meio dos certificados escolares,

[...] confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo, em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. [...] permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico.

Dadas as exigências do mercado de trabalho no mundo contemporâneo, podemos asseverar que a formação universitária passa a ser cada vez mais uma necessidade na busca de melhores condições de trabalho e remuneração, mesmo com inflação de títulos, o que não deixa de ser contraditório. Assim, a universidade passa a ser um local privilegiado de aquisição de capital cultural institucionalizado, que futuramente será convertido em capital econômico.

Entretanto, como já disse o poeta Quintana (2005, p. 3), “uma vida não basta apenas ser vivida: também precisa ser sonhada”, e é nesse sentido que para muitos bolsistas, oriundos de famílias de baixa renda e com reduzidos capitais culturais, em um cenário de desigualdades sociais e educacionais, o acesso ao ensino superior ainda representa um sonho, no sentido sociológico do termo. Trata-se do sonhar acordado, quando o sujeito que sonha é portador de crítica social (Queiroz, 1993).

O sonho como o resultado direto dos desejos que se formam em um dado momento da vida e fazem elo entre o passado, o presente e o futuro, ou os *sonhos-desejados*, conforme sugere Silva (2003, p. 77):

A este tipo de sonho subjazem as marcas, os sinais e as pistas da concretude da vida cotidiana, que é determinada pelas mediações das experiências sociais já vivenciadas e a serem alcançadas.

São sonhos porque carregam muito de esperança, de utopia e de disposições ao ato, como podemos ver no relato de uma estudante de 30 anos, ex-costureira, hoje bolsista do curso de Medicina:

[...], mas era um sonho, que todas as pessoas que eu falava ninguém acreditava, ninguém acredita, por causa da dificuldade do acesso. Eu quero seguir um sonho meu, eu quero conquistar um sonho, um sonho não, é uma realidade, porque sonhar, às vezes você acorda, e só um sonho, e você correr atrás da realidade é você estar acordado mesmo, eu falo. Tem gente que falava *para de sonhar e volta a costurar*, mas não é assim, eu estava vivendo aquela realidade, eu desejava aquilo, eu tava querendo aquilo, era um desejo real, não era um desejo surreal. (Bolsista 2 – Medicina, grifo nosso).

Esse sonho que estava distante se materializa, impulsionado por políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior, pela autodeterminação desses estudantes e, na maioria das vezes, por uma mobilização familiar. Destarte, considerando as noções de campo e *habitus* de Bourdieu (2004), podemos inferir que, com a implantação dessas políticas, as estruturas do campo do ensino superior se modificaram e os jogadores estão aprendendo o sentido do jogo nas ações sociais, desenvolvendo a capacidade de responder às exigências das regras do campo em que estão inseridos. No caso, os bolsistas e seus familiares estão adaptando seu *habitus* em função das mudanças do campo, ou seja, estão construindo alternativas possíveis de acesso e permanência no ensino superior, passíveis de serem ampliadas pelas improvisações regradas geradas pelo *habitus*.

Ou, dito de outro modo, numa perspectiva thompsoniana, os bolsistas e seus familiares estão forjando novas experiências dentro da cultura, considerando suas expectativas e necessidades enquanto indivíduos e grupo, entendendo a experiência como uma seleção "de valores e a cultura como possibilidade de escolhas entre modos de vida, relações produtivas e familiares" (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 88), mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa opte sejam social e culturalmente condicionados, e não determinados em última instância pela estrutura social na qual ocorrem.

[...] de onde eu venho, a minha realidade, mas é bem diferente, não que todo mundo seja, mas cidade pequena, eu vejo, a maioria das pessoas que moram lá, por exemplo, os adolescentes estudam até o terceiro ano, ou vão trabalhar por um mísero salário, um salário mínimo e as meninas o quê, ou casam, têm filhos, aquela coisa toda, acabam com a vida, então, não tive muito incentivo assim de pai e de mãe "ah, você tem que", nem conheciam né, e daí tomei essa decisão, disse

“não, eu vou ter que entrar no ensino superior de alguma forma”. [...] Da minha família, a única pessoa que está no ensino superior sou eu, e eu só estou por causa da bolsa, senão eu não estaria aqui. Para mim, cursar o ensino superior, algo diferente, que não é visto por muitas pessoas, é uma conquista, você pensar, agora estou caminhando em direção a uma profissão, ter uma profissão, por exemplo, eu vejo muito pelos meus pais, o que eles sofrem por não ter um trabalho, tem muitas outras questões que influenciam, não sabem ler, escrever, enfim, e o mercado de trabalho faz muita seleção, eles querem os melhores. (Bolsista 7 – Pedagogia).

As dificuldades vivenciadas pelos familiares em relação às condições e à remuneração do trabalho representam importante, porém não única, motivação para que esses bolsistas e suas famílias apostem na escolarização como forma de superar as desigualdades sociais. Para Thompson (1981), por meio da experiência compartilhada, pessoas e grupos desenvolvem uma perspectiva de reciprocidade na defesa dos seus interesses e das suas expectativas.

Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (Thompson, 1981, p. 189).

Essa *consciência afetiva e moral* pode se constituir em um dos fatores explicativos para entendermos a mobilização familiar e a consciência de classe de alguns bolsistas e seus familiares.

Pra mim, estar no ensino superior é realizar um sonho em primeiro lugar e uma mudança de vida, uma coisa bem nova, porque na minha família ninguém, depende, por parte de mãe, porque é mais pobre, então, ninguém fez nada, nada [...], é um sonho, uma coisa diferente, maravilhosa, ainda Medicina que eu amo, [...] eu quero ter uma vida melhor, mas eu quero ajudar mais a minha família, ajudar a minha mãe [...] meus pais são separados, minha mãe virou faxineira, ela que paga tudo pra mim, porque eu penso tudo que ela está dando pra mim agora, eu quero retribuir de alguma forma. E claro que eu quero ter uma vida diferente daquela que meus familiares tiveram, eu quero poder ter minha casa, meu carro, sem me preocupar com dívidas, mais ajudar a minha mãe a mudar de vida, porque é triste ficar na mesma sempre. Também por crescimento pessoal mesmo, ter conhecimento de que o teu mundo não é só ali naquela caixinha, eu estou tendo a oportunidade de conhecer outras coisas, que antes eu não teria sabe, conhecer sobre novas coisas, novos caminhos. (Bolsista 1 – Medicina).

O desejo de viver uma vida diferente, de conhecer coisas novas e de saber-poder também move esses bolsistas e, em muitos casos, vem acompanhado de uma vontade e de um projeto familiar, nem sempre intencional, e não sem contradições, é claro.

O sentido de cursar o ensino superior, para muitos bolsistas, não está descolado de um projeto de vida familiar, por três motivos principais: o incentivo familiar (a ajuda financeira que recebem, mesmo diante dos reduzidos recursos econômicos, é apenas uma das formas); o anseio

dos estudantes em proporcionar uma vida melhor a suas famílias, no sentido de dependência sociológica, na qual, segundo Foracchi (1977, p. 86), "os laços de reciprocidade se transformam em compromissos de retribuição"; e, por último, o estímulo à construção de uma *linhagem*, como afirmou o bolsista 3 – Odontologia, quanto à possibilidade das gerações sucessivas, como filhos e sobrinhos, terem acesso ao ensino superior. Para Bourdieu (2012), os grupos sociais, com base nos exemplos de fracasso e sucesso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, de alguma forma, seus investimentos a essas chances.

Mesmo que a escola seja "um motor da aceleração (e do distanciamento) cultural", em relação à transmissão cultural intergeracional (Thompson, 1998, p. 18), e que esses familiares tenham reduzidos capitais culturais, no sentido bourdieusiano do termo, não é o desejo deles que seus filhos e netos reproduzam as mesmas condições sociais, conforme podemos analisar nesta metáfora: "como dizia a minha avó, antes o peso da caneta, do que da enxada" (bolsista 6 – Arquitetura), ou ainda nos depoimentos de dois bolsistas de famílias agricultoras:

[...] "já viu que a menina vai se criar ai, vai ficar que nem uns burros que nem a gente é", minha avó sempre falou isso, porque eles não estudaram, não tiveram possibilidades que nem agora eu tenho, daí querem que eu continue. (Bolsista 5 – Direito).

Desde criança os meus pais sempre me apoiaram nos estudos, nunca negaram nada, até ficavam felizes que a gente sempre estudava bastante, ia bem na escola, tinha notas boas. Eles sabiam, por mais que eles não tinham feito e não tendo muito conhecimento, eles sabiam o quanto era importante hoje ter uma graduação. (Bolsista 11 – Matemática).

Apesar do distanciamento cultural provocado pela formação escolar, podemos reforçar a hipótese thompsoniana de que é preciso levar em conta a ação dos sujeitos, das famílias e dos agentes na construção da escola, "de forma a entender que esta não é simplesmente uma imposição dos esclarecidos. No entanto, há de se considerar, por outro lado, que em seu conjunto a história da escola tem significado a vitória da cultura letrada contra a experiência" (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 53), ainda assim, boa parte dos movimentos de educação popular no Brasil "jamais abriram mão da importância da formação intelectual na constituição dos sujeitos (individuais e coletivos) e na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual" (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 53). Para Terrail *apud* Viana (2005), muitas famílias vinculadas à classe popular demonstram desejo de ampliar seus horizontes e sua cultura, como também observamos na pesquisa:

Sempre ela e meu pai trabalharam muito, nunca colocaram os estudos em primeiro lugar, por isso que eles tentaram, desde que eu era pequeno, para mim estudar, sempre levar os estudos em primeiro lugar. [...] Meus pais falavam de faculdade, mas acho que eles não entendiam muito sobre, eles sabiam que tinham uma prova para entrar, mas não sabiam como

era o processo [...]. Quando chegou o dia do resultado (do vestibular) eu chamei minha mãe, daí eu tinha passado [...]. Minha mãe chorou sabe, eu vi naquele choro dela o que ela queria talvez para ela, sabe, porque ela queria ter feito uma graduação, então aquele choro dela era um choro de eu consegui, eu estou fazendo o meu filho estudar, ir num caminho certo, num caminho que ela e meu pai não foram. (Bolsista 8 – Educação Física).

Esse projeto familiar vai sendo construído ao longo da trajetória escolar, mediante mudanças socioculturais, contradições e conformações, como podemos observar na entrevista da bolsista 6 – Arquitetura:

[...] quando eu comecei a estudar, meu padrasto disse que pobre não precisa estudar, que o trabalho de pobre é trabalhar, e depois que eu comecei a estudar, que ele começou a descobrir que Arquitetura dá dinheiro, [...], e ele começou a ver que eu tenho potencial, porque as plantas baixas, tudo que eu faço, eu penduro no meu quarto, tudo na parede, e eu acho que aquilo começou a despertar o interesse dele. [...] a minha mãe ela é bem doida, tipo, ela apoia, e de repente ela está xingando, porque eu não trabalho, porque eu não ajudo em casa, daí de repente ela para e pensa não, você tem que estudar, tem que estudar. Ela sabe que depois que eu me formar eu vou tentar dar uma vida boa para ela e para os meus irmãos, inclusive um quer ser biólogo e o outro médico de pessoas.

A entrada desses bolsistas no ensino superior começa a servir de projeção para seus familiares, o que pode favorecer a ampliação de um horizonte temporal de futuro e a construção de planos de vida (Viana, 2005), em que o ensino superior possa ser incluído. Exemplo disso, podemos observar na fala anterior da bolsista 6 – Arquitetura, cujos irmãos, ainda pequenos, já estão definindo suas futuras profissões, ou ainda no relato do bolsista 9 – Administração: “o meu irmão me disse uma vez, ‘nessa idade vai querer fazer universidade’, daí eu respondi: não pense que eu estou fazendo isso por mim, eu estou fazendo isso para dar um incentivo para os teus filhos também, quem sabe eles se espelhem em mim e vão fazer uma universidade”.

Na casa da bolsista 10 – Serviço Social, 30 anos, casada, mãe de duas filhas, “a educação é muito bem-vinda”. Refere que, apesar de o pai ter apenas o Mobral,⁷ sempre incentivou o prosseguimento dos estudos, porém, em um passado pouco distante, concluir o ensino médio era o horizonte tido como viável:

Tem muita coisa ainda para mudar, mas em vista do que nós tínhamos há 10, 12 anos, em relação à política de incentivo, acesso a direitos sociais, saúde, educação, eu acho que a gente já andou bastante, porque na época que eu me formei no ensino médio, minha mãe comprou um vestido, a gente foi na formatura, a gente fez uma festa e a gente foi para casa, e no outro dia, eu disse: “bom, e agora?” Nunca, jamais, a gente teria acesso a bolsa universitária, a curso nenhum, a Pronatec nenhum, a Senai, Senac, qualquer coisa que existe hoje, naquela época não existia. Eu digo naquela época, porque para mim faz algum tempo, eu estou com 30 anos, terminei com 16, há 14 anos. E que nem eu te falei, a gente não tinha o direito de sonhar um curso que queria fazer, eu não queria ser nada, porque eu não tinha nada. Enfim, o que

⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pelo governo federal em 1967, tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos e existiu até o ano de 1985.

tinha para nós era casar com um cara que era servente de pedreiro ou pescador, e a gente trabalhar de doméstica e a gente ter, sei lá, uns dois ou três filhos e viver ali, vivendo aquele ciclo e foi o ciclo que eu vivi. Quando hoje eu olho para as minhas filhas, por exemplo, eu sei que elas vão ter acesso à universidade, a minha filha de 11 anos já sonha em ser bióloga, eu com 11 anos não sonhava em ser nada.

Hoje seu ingresso no ensino superior possibilitou a mudança de um emprego operacional para um administrativo e tem influenciado, além da filha, o marido a colocar no campo de possibilidades o ensino superior:

Ele se animou bastante com a minha trajetória, porque ele falou "puxa vida, o nosso padrão de vida não melhorou muito em relação a antes de você começar a estudar, mas a qualidade de vida melhorou. Aí, eu passo o dia inteiro pegando peso e tal, não vejo a hora de eu começar a estudar para sair de lá e melhorar, procurar outra coisa". Então assim, lá em casa a educação é muito bem-vinda em todos os aspectos. (Bolsista 10 – Serviço Social).

A consciência de classe também está presente nas falas de alguns bolsistas. Para Thompson (1987, p. 10), essa consciência "é a forma como essas experiências (do fazer da classe) são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais". Ainda de acordo com o autor, para a composição da consciência de classe, pode-se

[...] ver uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma lei. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma. (Thompson, 1987, p. 10).

Como podemos verificar nos trechos das entrevistas a seguir, para esses bolsistas, estar no ensino superior significa, ainda, a possibilidade de fazer algo diferente por sua classe social de origem:

Eu acredito que só com a educação através do conhecimento podemos mudar, respeitar ou melhorar as condições políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais da nossa vida, da nossa comunidade e do nosso País. [...] Eu sempre quis Medicina, eu quis fazer algo diferente, e quando minha mãe precisava de atendimento médico era muito preconceito mesmo, quando você precisava do sistema público de saúde, é bem difícil, e eu quero estudar, porque todo mundo fala que o SUS é um sonho irreal [...]. Desejar uma Medicina transparente e pública, esse é o meu sonho [...], no Brasil a Medicina é muito elitizada ainda, precisa ter muita mudança. (Bolsista 2 – Medicina).

[...], que você pode ser alguém na vida sem escravizar os outros, sem tirar proveito do trabalho dos outros [...], sem eu ter que criar uma empresa, colocar três funcionários ali trabalhar 12, 13 horas por dia e pagar uma merreca, sem direito, então eu vejo isso diferente. (Bolsista 6 – Arquitetura).

Considerações finais

O sentido do ensino superior para os universitários bolsistas pesquisados situa-se, como sugeriu a teoria thompsoniana, em torno de adaptações, necessidades, expectativas e interesses, constituindo-se, principalmente, como uma vontade de mudar de vida, o que inclui melhorar as condições individuais, e muitas vezes coletivas, abrangendo em maior proporção suas famílias e em menor proporção sua classe social de origem. Cabe aqui, a reflexão de Sochaczewski (2012, p. 287): “mudar de vida ou mudar a vida será uma escolha que depende da esperança que povoa os sonhos proletários”.

As falas dos bolsistas mostram um caráter mais pragmático do ensino superior, como acessório de mobilidade social, de um desejo de superar a condição da própria família, o que é muito legítimo e adequado, pois em uma perspectiva pragmática ele é um elemento para a mobilidade social. Mas, afinal, o que é o ensino superior?

Os egressos desse nível de ensino provenientes de camadas populares, independentemente da instituição que frequentaram, estão na mesma condição de seus colegas de camadas mais altas de ascender a posições significativas no mercado de trabalho? O acesso à universidade, a um curso superior, é suficiente para dotar pessoas que ingressam com um capital cultural precário de um capital cultural mais amplo? O capital cultural predominante será o institucionalizado, na forma do certificado? Este evidentemente possibilita uma vida melhor, mas muitos terão uma ascensão no plano secundário comparados àqueles que já partiram de outro patamar. Um processo de democratização de oportunidades de fato, na visão pragmática dos bolsistas, via ensino superior, esbarra em algo muito mais geral – a estrutura da sociedade.

Não estamos negando que existem expansão do acesso e possibilidades de mobilidade social, mas voltamos a outra questão do significado do ensino superior: qual a importância do conhecimento, da aquisição do saber? A vida acadêmica está ficando muito limitada a um processo de aquisição de um saber específico e não abrange a aquisição de um saber que é voltado para uma dimensão social, política, humanista.

Esse trabalho de valorização do saber deve ser feito junto aos estudantes e deve começar lá atrás, na educação básica – não do saber abstrato, etéreo, mas daquele que planteie uma preocupação política, sirva para o conjunto da sociedade, amplie a discussão e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, inclusive permitindo trazer o afeto para dentro da universidade. Saber esse que vai além das preocupações utilitárias, como apertar um botão, que tenha um sentido eminentemente social e resgate a ideia de universidade como promotora e divulgadora do conhecimento.

Referências bibliográficas

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. *Edward P. Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 72-79.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 nov. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei nº 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei nº 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis nº 12.761, de 27 de dezembro de 2012, no 12.101, de 27 de novembro de 2009, no 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e nº 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 out. 2016. Seção 1. p. 1.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007a.

CUNHA, L. A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007b.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007c.

FORACCHI, M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional, 1977.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

MELLO NETO, R. D.; MEDEIROS, H. A. V.; CATANI, A. M. Percepções de bolsistas ProUni acerca do pertencimento ao ensino superior privado. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 43, p. 583-603, set./dez. 2014.

QUEIROZ, M. I. P. (Org.). *Reflexões sociológicas sobre o imaginário*. São Paulo: Cadernos Ceru, 1993.

QUINTANA, M. *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.

RISTOFF, D. A trajetória da mulher na educação brasileira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 08 mar. 2006. Folha Opinião. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0803200610.htm>> Acesso em: 10 abr. 2015.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SILVA, M. R. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec, 2003.

SOCHACZEWSKI, S. O proletariado, a esperança e o sonho de uma vida boa. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 281-288, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000200019>. Acesso em: 18 fev. 2015.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 fev. 2015.

Recebido em 19 de dezembro de 2015.

Aprovado em 30 de maio de 2016.