

**Jane Kelly de Freitas Santos**

**OS FATORES QUE PODEM INFLUENCIAR O  
DESEMPENHO DE BOLSISTAS PROUNI DA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UM OLHAR A  
PARTIR DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Júlio Cesar Godoy Bertolin.

**Passo Fundo**

**2017**

À minha mãe, Terezinha, meu exemplo de mulher empoderada e batalhadora; em sua incansável luta e busca por dias melhores, incentivou-nos sempre a buscarmos novos horizontes.

À minha irmã, Amanda: seu colo e conforto sempre foram mobilizadores em minha vida.

Ao meu esposo, Adenilson, por seu companheirismo, parceria e apoio incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e pela força de lutar por ela;  
Agradeço à Universidade de Passo Fundo, pela oportunidade de realizar o Mestrado em  
Educação;  
À CAPES, pelo apoio recebido: sem esse incentivo em forma de bolsa, a realização deste sonho  
não seria possível;  
Ao meu orientador, Júlio Cesar Godoy Bertolin, por mostrar-me os passos de uma pesquisa com  
rigor científico e metodológico, por suas valiosas orientações que me conduziam sempre ao  
pensamento reflexivo – sua humanidade e maestria são por mim admiradas;  
Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação - UPF (FAED), pela  
receptividade e cordialidade, pela mediação em busca de novos conhecimentos e de uma  
constante vigilância do pesquisador, em especial aos professores Altair Fávero e Rosimar  
Esquinsani e às secretarias do Programa, Jéssica Bertoglio e Aline Raiher;  
Aos membros da banca, professores Thiago Pereira e Rosimar Esquinsani, pelas valiosas  
contribuições e pela atenção em qualificar esta pesquisa.  
Sem classificações nem ordem alfabética, agradeço aos meus familiares e do Adenilson, e aos  
amigos, pela força dada durante todo o tempo do Mestrado – mesmo estando longe, sentia comigo  
as boas energias enviadas;  
Às minhas amigas de todas as horas, em especial Priscilla Angel Dias Rodrigues, Ana C. Teske,  
Rafaela Bohrz, Flaiane Costa, Lisiane Mella, pela companhia sincera e prestativa, pelos risos e  
momentos de aprendizagem recíproca;  
Às professoras, amigas e eternas orientadoras Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza e Flávia  
Anastácio de Paula, pela confiança em mim depositada, por guiarem meus primeiros passos na  
área da pesquisa e da extensão e por nossas valiosas ações no Grupo de Pesquisas em Práticas  
Educativas - MEDIAR;  
Ao professor João Jorge Correa, meu orientador de monografia, por me instigar a buscar o  
Mestrado, por me auxiliar sempre, pelos momentos de diálogo desenvolvidos com grande  
maestria mesmo após a conclusão da graduação;  
Ao Instituto Redentorista Escola Menino Deus, por me acolher durante o período do Mestrado,  
em especial aos meus alunos e seus pais e aos amigos que lá conquistei: Alessandra, Jaciane, João  
Ricardo, Fernanda e Ethieli – agradeço também à Coordenação e à Direção da Instituição;  
Aos alunos entrevistados para esta pesquisa, por toda cordialidade e prontidão em me auxiliar.  
Levarei comigo um pouquinho de cada um de vocês.

O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
Aperta e daí afrouxa,  
Sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.

**João Guimarães Rosa – Grande sertão: Veredas**

## RESUMO

Estudos pioneiros realizados pelo Relatório Coleman (1964) marcam e estruturam as pesquisas em âmbito educacional sobre a eficácia escolar e a aprendizagem dos alunos. Essas pesquisas apontam que geralmente os alunos que apresentam melhor desempenho escolar possuem *capital cultural* mais elevado ou melhor *background*, pois são oriundos de situações socioeconômicas e culturais que favorecem o desenvolvimento educacional. Evidentemente, não se trata de uma regra; há casos e exceções em que tal tendência não se confirma. Uma dessas exceções parece ser o ProUni (Programa Universidade Para Todos). Levantamentos iniciais sobre esse programa vêm demonstrando que os seus bolsistas, em muitos cursos, estão apresentando desempenho superior aos dos seus colegas pagantes, oriundos possivelmente de ambientes socioculturais mais favorecidos. Nesta dissertação, a questão norteadora refere-se às razões desse melhor desempenho dos alunos bolsistas: qual outro fator, que não os já conhecidos pela literatura (*background* e o fator escola), pode estar influenciando o bom desempenho dos alunos de meios populares? A pesquisa que deu origem a este trabalho é de tipo bibliográfico e de campo, no âmbito do qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos de uma instituição de educação superior do sul do Brasil. O objetivo foi discorrer e refletir sobre a hipótese da influência de fatores sociológicos, baseados nos pressupostos de Bernard Charlot e Bernard Lahire, dando ênfase às configurações familiares destes alunos, como hipótese de resposta à questão levantada. O estudo evidenciou que os conceitos considerados – formas familiares de cultura escrita, condições e disposições econômicas, ordem moral doméstica, formas de autoridade familiar, formas de intervenção pedagógica, mobilização e desejo de aprender – podem ser considerados determinantes para o bom desempenho de alunos de meios populares na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Educação Superior. ProUni. Desempenho. Configurações familiares. Mobilização.

## ABSTRACT

Pioneering research studies performed by Coleman Report (1964) mark and structure the researches in educational context about school effectiveness and student learning. These studies point out that the students who usually present better performance at school have a higher cultural capital or better background, because they are from socioeconomic and cultural situations that favor educational development. Evidently, it is not a rule; there are cases and exceptions in which this tendency is not confirmed. One of these exceptions seems to be ProUni (Programa Universidade para Todos). Early studies about this program have been demonstrating that their scholarship holders, in many courses, present superior performance than their paying classmates, who possibly came from more favored socio cultural environments. In this dissertation, the leading question refers to the reasons for that improved performance. In other words, which another reason other than the ones already known in the literature (background and school factor) may be influencing the good performance of these popular media students? The research that originated this work is a bibliographic and field research, it included the realization of semi structured interviews with students of a Higher Education Institution in Southern Brazil. The goal was expatiate on and reflect about the hypothesis of the influence of sociological factors, based on Bernard Charlot and Bernard Lahire, focusing on the students' family structures as an answer to the question which has been raised. The study revealed that the concepts considered in this research – such as familiar forms of written culture, economic conditions and arrangements, domestic moral order, forms of familiar authority, forms of pedagogical intervention, mobilization and desire to learn – may be considered determinant for a good performance of students from popular backgrounds in Higher Education.

**Keywords:** Higher Education. ProUni. Performance. Family structures. Mobilization.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BA- Bolsista Arquitetura

BADM - Bolsista Administração

BD - Bolsista Direito

BEF - Bolsista Educação Física (Licenciatura)

BM - Bolsista Medicina

BP - Bolsista Pedagogia

DA – Diretório Acadêmico

DAUCECA - Diretório Acadêmico dos Universitários de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PA - Pagante Arquitetura

PADM – Pagante Administração

PD- Pagante Direito

PEF – Pagante Educação Física (Licenciatura)

PM – Pagante Medicina

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Pagante Pedagogia

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 FUNDAMENTANDO O SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES À LUZ DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
2.1 As reflexões de Bernard Charlot: o fracasso/sucesso escolar e as relações com o saber. ....	19
2.2 As reflexões de Bernard Lahire e suas “categorias de análise”: as razões do improvável.....	28
<b>3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O PROUNI ENQUANTO UMA POSSÍVEL FONTE DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>38</b>
3.1 Particularidades do ProUni: critérios e requisitos.....	41
3.2 Publicações sobre o ProUni: defesas e críticas.....	44
3.3 A relação entre o ProUni e o contexto desta pesquisa.....	46
<b>4 O DISCURSO: ANÁLISE SOB A LUZ DAS NOVAS TEORIAS SOCIOLÓGICAS.</b>	<b>49</b>
4.1 Formas familiares de cultura escrita.....	50
4.2 Condições e disposições econômicas.....	53
4.3 Ordem moral doméstica.....	57
4.4 Formas de autoridade familiar.....	60
4.5 Formas de investimento pedagógico.....	62
4.6 Mobilização.....	65
4.7 Desejo de aprender.....	68
4.8 À guisa de reflexão.....	71
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE B - COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO ENADE DOS ALUNOS PROUNI X ALUNOS PAGANTES.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO SINÓPTICO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>944</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciar uma reflexão com a premissa de busca pela qualidade e equidade educacional pode parecer obsoleto, utópico, e por instantes, até óbvio; no entanto, é o que diversas pesquisas e projetos têm buscado em sua essência. Compreender o que tem levado ao “fracasso” e quais são os passos para o “sucesso” escolar, inclusive em nível de Educação Superior, têm sido o foco de muitos estudos nas últimas décadas em diversos países. A qualidade e a equidade de um sistema educacional são consideradas fundamentais para a formação de uma geração na qual a democracia é consolidada e para a construção de sociedades mais justas.

Estudos e teorias de grande impacto educacional acerca de tais assuntos surgiram por volta dos anos 1960 com o Estudo Coleman e as pesquisas de Pierre Bourdieu, sobre *capital cultural*. Ambos apresentaram avanços significativos para as pesquisas em eficácia escolar e para a relação com a sociologia da educação.

O Estudo Coleman, encomendado pelo governo dos Estados Unidos em 1966, avaliava a disponibilidade de igualdade de oportunidades educacionais para crianças de diferentes contextos sociais e raciais, buscando encontrar as causas da desigualdade entre escolas. Foi um estudo realizado de maneira ampla, com características de pesquisa quantitativa, demonstrando outra variável importante aos estudos em eficácia escolar, qual seja, o contexto familiar dos alunos, as condições sociais e econômicas e até mesmo culturais. A pesquisa desenvolvida por Coleman foi baseada em um levantamento *Survey* que envolveu uma amostra aproximada de 645 mil alunos, e coletou dados sobre as características das escolas, dos professores, alunos e famílias. Desmistificando e vendo, assim, outro importante fator além da escola e da sua infraestrutura.

Até então, o que se acreditava que influenciava diretamente no “sucesso” dos estudantes eram os insumos da escola, infraestrutura, como equipamentos e estrutura física. O Relatório e os dados por ele consolidados demonstraram outro novo e primordial fator. Os resultados da pesquisa apontaram que as diferenças de desempenho eram melhores explicadas em relação à condição de vulnerabilidade social, ou seja, variáveis socioeconômicas, do que pelos fatores relacionados à estrutura da escola. Apontaram ainda que as crianças em condições e situações de vulnerabilidade apresentavam desempenho inferior em relação às outras.

O Relatório também permitiu que um novo olhar pudesse aparecer sobre o paradigma da escola redentora, escola enquanto solução para todos os problemas. Permitindo assim que

novas teses e teorias surgissem a fim de se elaborar novas políticas para melhorias na qualidade da educação.

Mais ou menos no mesmo período, o francês Pierre Bourdieu desenvolveu em suas teses, reflexões e escritos, avanços ainda mais observáveis que o relatório Coleman, visto que relacionou o desempenho escolar à origem social dos alunos e de maneira geral apontou que a escola, da maneira como se organiza, era uma das principais instituições de reprodução e legitimação da desigualdade e de privilégios.

Pierre Félix Bourdieu, sociólogo francês, em meados da década de 1960, desenvolveu de forma fundamentada e inovadora respostas aos problemas da aprendizagem dos alunos e das desigualdades escolares. Até então, era atribuído à escola a centralidade pelo acesso à educação, igualdade de oportunidades, à construção de uma nova sociedade, sendo a escola entendida como uma instituição neutra, com seleção de alunos em critérios racionais, constituindo um período de otimismo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

As contribuições de Bourdieu surgem em oposição a estas premissas e destacam uma nova interpretação aos sistemas de ensino na sociedade. A partir de dados de pesquisas quantitativas, estruturados em outras fundamentações, uma das teses do autor sustentou que os alunos são indivíduos que possuem suas peculiaridades e não competem em condições igualitárias na escola. São sujeitos com uma bagagem social e cultural diferenciada, que inclui componentes internos e externos, com relação direta à família, elementos econômicos, sociais e culturais, denominados pelo autor como *capital cultural* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Para Bourdieu, a educação escolar para as classes mais favorecidas é uma continuidade da educação ofertada em casa, o maior domínio da língua culta e os conhecimentos trazidos por estes alunos facilitarão a sua aprendizagem à medida que funciona de elo entre família e escola. Dessa forma, o “sucesso” dos alunos não pode ser explicado pelos seus dons, mas pelas condições ligadas à origem social, que torna o “sucesso” mais ou menos provável. Logo, as classes mais favorecidas, tendencialmente possuem mais subsídios e elementos para alcançar o “sucesso” escolar, pois possuem uma bagagem cultural, econômica e social que leva a desempenhos superiores no âmbito das escolas.

Dessa forma, compreende-se, a partir de tais premissas, que os sistemas educacionais e a escola não conseguem consubstanciar um sistema onde todos, independente de sua origem socioeconômica e cultural, tenham condições iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

Diversos são os estudos que têm tentado descobrir e encontrar respostas para a construção de um sistema com equidade onde todos aprendam de forma igual, desde alunos

de meios populares até alunos das classes mais favorecidas. Assim o sistema superaria as desigualdades e encontraria soluções para uma educação inclusiva em que todos os alunos poderiam aprender, independente de suas peculiaridades.

As respostas definitivas ainda não surgiram para estas indagações, os avanços em pesquisas demonstram que não se trata de um tema simples, mas, complexo e permeado por reflexões das mais diversas áreas de estudos.

As últimas décadas no Brasil têm sido marcadas por dados que demonstram a grande expansão da educação superior e do acesso a ela por pessoas oriundas dos mais diversos contextos sociais, culturais e econômicos.

A educação superior passa por grandes transformações e nos últimos anos estas mudanças têm sido visíveis e fundamentais. O norte é a procura por uma educação de qualidade e com equidade, onde todos os alunos aprendam, independentemente de suas peculiaridades e origem social. Durante muitas décadas a educação superior esteve direcionada a uma parcela muito pequena da sociedade. Programas e políticas educacionais mudaram este panorama no intuito de oportunizar maior acesso à população. Essa luta não chegou ao fim, mas percorreu caminhos exitosos.

O ProUni<sup>1</sup>, independente de contexto político e partidário, constituiu instrumento para tais avanços no Brasil. Permitiu e está permitindo que muitas pessoas possam realizar curso superior com bolsas parciais ou integrais e, ainda mais, que possam buscar novas formas de viver pessoal e profissionalmente.

Recentemente, reconheceu-se que a explicação para a diferença do desempenho dos estudantes não se limita apenas ao *capital cultural*, ou *background*<sup>2</sup>, e ao fator escola. Estudos começam a indicar que outros fatores podem ser importantes na explicação do desempenho alcançado pelos estudantes.

Nesse sentido, o ProUni pode ser uma possível fonte de informações para contribuir com respostas e caminhos para a obtenção de uma melhor compreensão do desempenho de alunos de diversos grupos sociais, justificando, assim, esta pesquisa.

Levantamentos (BERTOLIN; FIOREZE, 2015) têm demonstrado que os alunos que são bolsistas ProUni possuem, em diversas situações, melhores desempenhos em avaliações e disciplinas em relação aos alunos pagantes. Isso bate de frente com a teoria a qual aponta que

---

<sup>1</sup> O Programa Universidade Para Todos (ProUni) é um programa do Ministério da Educação, criado no ano de 2004, instituído pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

<sup>2</sup> Terminologia que em sua tradução significa “pano de fundo”, “antecedentes”, “meio”, “contexto”. É atualmente utilizada para designar aspectos referentes ao capital cultural dos alunos, de maneira mais ampla, envolvendo diversos aspectos, como condições econômicas, cultura, escolaridade, etc.

eles deveriam ter, tendencialmente, desempenho inferior, pois possuem desvantagem de *background* em relação os seus colegas.

Tabela 1: Comparação entre o desempenho dos bolsistas ProUni e dos estudantes pagantes por semestre no período 2009/1 a 2012/2

SEMESTRE	QTD CURSOS	% DE DESEMPENHO SUPERIOR DOS BOLSISTAS	QTD DE CURSOS COM BOLSISTA COM DESEMPENHO SUPERIOR	QTD DE CURSOS COM PAGANTES COM DESEMPENHO SUPERIOR
2009/1	56	4,7%	50	6
2009/2	52	3,9%	46	6
2010/1	54	5,5%	50	4
2010/2	53	3,8%	46	7
2011/1	55	2,3%	43	12
2011/2	56	3,4%	44	12
2012/1	52	5,2%	44	8
2012/2	51	3,9%	41	10

Fonte: Bertolin e Fioreze (2015).

A tabela elaborada a partir de estudos e pesquisas realizadas nas bases de dados do MEC e de instituições, demonstra que os bolsistas ProUni têm apresentado, de forma relativamente surpreendente, desempenho superior aos pagantes. Um exemplo é o estudo desenvolvido por Julio Bertolin e Cristina Fioreze (2015), o qual demonstrou que, em média, as notas finais dos bolsistas foram de aproximadamente 4% superior aos pagantes em uma amostragem com disciplinas de cursos das mais diversas áreas do conhecimento em uma Universidade Comunitária do Sul do Brasil. (Ver Apêndice B)

Nesse sentido, a relação e trânsito destes termos com a temática desta dissertação se dá e justifica ao comparar os desempenhos entre os bolsistas ProUni e seus colegas pagantes nos cursos de graduação nas instituições privadas de educação superior. De acordo com a teoria, por um lado, alunos de graduação oriundos de meios populares que não tiveram acesso a uma educação básica de qualidade, certamente carregarão consigo traços desta “formação incompleta” ou não “suficiente” bem como de um contexto socioeconômico não favorável ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Por outro lado, em posse de condições mais elevadas, por tendencialmente possuírem *capital cultural* mais elevado, os estudantes pagantes - colegas dos bolsistas, deveriam ter mais facilidades de aprendizagem e apresentarem um melhor desempenho. Como resultado de tais diferenças, os alunos bolsistas deveriam apresentar desempenho inferior aos pagantes

devido ao seu *capital cultural*, ao ambiente de restrições em que cresceram, as escolas públicas que frequentaram e as condições de vivência em comunidades de meios populares.

Por conseguinte, as reflexões e questionamentos levantados são: que outro fator (além do *capital cultural* e da escola que frequentam) tem influenciado estes alunos, os levando a suprir as lacunas existentes e consecutivamente apresentarem desempenho superior em relação aos colegas pagantes?

Considerando as contribuições da sociologia para a educação e, ainda, sua relação interdisciplinar, uma das hipóteses/pressupostos que se procura argumentar, a fim de que possa ser um possível fator de influência ao desempenho dos alunos bolsistas, e que possa ter a capacidade de compensar as lacunas decorrentes do *capital cultural* e do ambiente familiar e escolar, diz respeito aos fatores sociológicos apontados por alguns autores neste trabalho, Bernard Charlot (2000) e Bernard Lahire (1997).

A luz da sociologia, algumas teorias poderiam explicar porque esses alunos, impulsionados por suas condições e por verem no acesso à universidade sua única forma de “vencer na vida”, sentem-se mobilizados, impulsionados a saciar, por exemplo, suas necessidades particulares, influenciando diretamente sua aprendizagem, além de afetar o desenvolvimento em avaliações e testes, diferentemente de seus colegas pagantes.

A base da literatura que sustenta essa especulação advém, desta forma, do campo da sociologia. É permeada por conceitos e características que têm sido estudadas a fim de compreender em que medida e como os fatores sociológicos, ligados ao contexto social, econômico e familiar podem influenciar na ação e iniciativa das pessoas, inclusive para a aprendizagem, bem como para o desempenho escolar.

A questão de pesquisa se delimita da seguinte forma: que fatores sociológicos podem estar sendo mobilizadores do “inesperado” desempenho superior dos alunos bolsistas ProUni em relação aos colegas pagantes? Tendo por objetivo principal: contribuir na construção do conhecimento sobre fatores mobilizadores do desempenho e aprendizagem de estudantes da Educação Superior oriundos de meios populares.

E por objetivos específicos:

- Realizar uma revisão de literatura sobre as teorias do desempenho e as teorias de Bernard Charlot e Bernard Lahire no que tange ao desempenho escolar;
- Aprofundar o conhecimento relativo às políticas de ações afirmativas, de cotas e ProUni;

- Investigar e analisar a relação existente entre os fatores sociológicos propostos por Bernard Lahire e Bernard Charlot e o desempenho dos alunos ProUni, por intermédio de entrevista semiestruturada.

A metodologia elencada para esta dissertação será baseada em uma pesquisa qualitativa, sendo realizada através de uma combinação de métodos: bibliográficos e entrevista semiestruturada, seguidas de análise das práticas discursivas das respostas e reflexões adquiridas em consonância com as literaturas revisadas.

As informações iniciais serão obtidas através do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tratam-se dos dados referentes ao desempenho dos alunos bolsistas e não bolsistas no Exame Nacional de Avaliação da Educação Superior (Enade), que por sua vez é um dos três eixos que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A pesquisa bibliográfica será empregada para tratar das literaturas que embasam o pensamento sociológico acerca do “sucesso” escolar em meios populares. Os conceitos serão articulados e aproximados ao contexto da educação superior. Avanços mais significativos nessa linha de pensamento, somente serão possíveis analisando de forma mais qualitativa as particularidades dos cursos, realizando um trabalho de campo mais minucioso e específico.

Dessa forma, ancorados em leituras sobre entrevistas em pesquisas qualitativas – tais como Triviños (1998) e Zago (2003; 2006; 2011), que nos dão fundamentos e bases para pensar em como entrevistar estudantes de classes populares e em um número de estudantes a serem entrevistados –, definimos a amostra e os cursos em que ocorreria a coleta de dados. Partindo dos pressupostos dos autores supracitados e de outros autores, como Adler e Adler (2012), elencamos a quantidade de 12 entrevistas com estudantes selecionados a partir do banco de dados do Enade, nos cursos de graduação em que esses alunos possuíam desempenho superior aos colegas pagantes (Apêndice B).

Delimitar a quantidade de entrevistas a serem realizadas não é uma tarefa muito fácil nas pesquisas qualitativas. Observando as proposições desses autores citados e suas experiências em pesquisas qualitativas, especificamente entrevistas semiestruturadas, chega-se ao “número mágico” de doze entrevistas, considerando que “o fechamento amostral por saturação teórica” – ponto em que nenhuma informação nova emerge de uma entrevista – nos proporcionaria uma amostra considerável, propiciando bons discursos para análise.

Foram pesquisados, dessa forma, 6 cursos, 2 alunos de cada curso, um deles bolsistas ProUni e outro aluno pagante, para que se pudesse realizar o contraponto dos discursos, quando assim foi possível, analisando as configurações familiares dos alunos bolsistas e

pagantes, com vistas a compreender suas singularidades e a presença dos fatores sociológicos em sua trajetória. Os cursos escolhidos foram: Arquitetura e Urbanismo, Pedagogia, Direito, Administração, Educação Física (Licenciatura) e Medicina. Tal escolha se justifica pela constatação de que o capital cultural dos pagantes, nesses cursos, é superior aos dos bolsistas, conforme pode ser observado no Apêndice B.

O local escolhido para realização desta pesquisa é uma universidade comunitária, situada na região sul do Brasil. Por questões de confidencialidade das pesquisas e dos sujeitos entrevistados, decidimos por manter o anonimato dos estudantes e também da instituição.

Bernard Charlot (2000) aponta que para se entender o percurso escolar faz-se necessária uma análise da realidade do estudante, concentrando-se nas histórias, nas condutas e nos discursos. A Análise das Práticas Discursivas vem, então, com o intuito de qualificar a interpretação da entrevista, observando aspectos peculiares dos entrevistados, buscando subsídios que possam explicar ou fundamentar a hipótese inicial. Blanchet e Gotman (1992, p. 40 apud ZAGO, 2003, p. 22) destacam que “o questionário provoca uma resposta, a entrevista faz produzir um discurso”. Nessa perspectiva, o método empregado está embasado nas produções de Spink e Medrado (2000), Spink (2000) e Spink e Lima (2000).

Fioreze (2017) aponta que Spink e Medrado (2000) “definem práticas discursivas como linguagem em ação”, ou seja, “as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”. É nessas maneiras de produzir sentidos à sua trajetória escolar que buscamos compreender os discursos dos entrevistados. Segundo Fioreze,

Os discursos acontecem em determinados contextos que, de certa maneira, moldam os enunciados. No discurso, as pessoas, entendidas como sujeitos em interação, se posicionam em relação ao contexto e ao interlocutor, em um constante movimento de argumentação. Segundo Spink e Medrado (2000), as falas são, sempre, situadas em “repertórios interpretativos”, os quais permitem “entender tanto a estabilidade como a dinâmica e a variabilidade” do que se fala. Ou seja, os repertórios utilizados pelos sujeitos em seus discursos indicam tanto as regularidades e os consensos, quanto a variabilidade e a polissemia. (FIOREZE, 2017, p. 33).

Os processos das Práticas Discursivas guiaram as análises das entrevistas realizadas, observando as trajetórias dos estudantes a partir dos pressupostos de Bernard Charlot (2000) e Bernard Lahire (1997). Para fins de melhor visualização e como parte do processo de interpretação dos discursos, o Quadro Sinóptico (Apêndice D) está associado à proposta de Spink e Lima (2000) quando propõem a técnica do “mapa de associação de ideias”. Esse mapa é utilizado como forma de modelo. A partir dessa diretriz, foi realizado nesta

dissertação o Quadro Sinóptico, que parte de categorias gerais, retiradas da literatura base, nomeadamente os livros de Bernard Charlot – Da relação com o Saber: elementos para uma teoria – e de Bernard Lahire – Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Essas categorias foram dispostas em colunas, que organizam o conteúdo das falas. As categorias elencadas são: (a) Formas familiares de cultura escrita; (b) Condições e disposições econômicas; (c) Ordem moral doméstica, (d) Formas de autoridade familiar; (e) Formas de investimento pedagógico; (f) Mobilização e (g) Desejo de aprender.

Por meio dessa categorização e organização, foi possível realizar as inferências sob a luz das teorias sociológicas propostas, buscando, por intermédio das Práticas Discursivas, identificar as principais intervenções familiares que marcaram a trajetória dos alunos entrevistados, especificamente os bolsistas ProUni, evidenciando assim as singularidades de seus discursos, presentes no Capítulo 4 desta dissertação.

A metodologia centra-se nos seguintes passos:

- Depreendimento dos conceitos chaves que podem explicar o desempenho escolar segundo os autores Bernard Lahire e Bernard Charlot;
- Elaboração de instrumento para entrevista semiestruturada com base nos conceitos dos autores (Apêndice A);
- Validação e ajuste do instrumento de entrevista da amostra analisada;
- Definição dos critérios e amostra de estudantes bolsistas e pagantes a qual será aplicada o instrumento de entrevista semiestruturado elaborado;
- Aplicação do instrumento de entrevista aos sujeitos da amostra selecionados;
- Realização da transcrição e registro das entrevistas realizadas;
- Sistematização das entrevistas com base nas teorias de Bernard Lahire e Bernard Charlot;
- Análise das entrevistas em consonância com a teoria e escrita da dissertação.

Considerando a escolha do método científico um passo fundamental para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, elencou-se não apenas um método, mas, a junção de alguns métodos, a fim de dar fidedignidade e validação aos pressupostos e respostas obtidos por meio da pesquisa.

O roteiro de entrevistas (Apêndice A), fundamentou-se no referencial teórico sobre os autores revisados no capítulo 2, Bernard Lahire e Bernard Charlot, e também em artigos acadêmicos (BONI; QUARESMA, 2005; ZAGO, 2006; MANZININ, 2004; SILVA; FERREIRA, 2012) que norteiam a construção de roteiros de entrevistas em pesquisas sociais.

Duas entrevistas foram realizadas em forma de “teste” no curso de Ciências da Computação, com um aluno pagante e outro aluno bolsista ProUni, a fim de validar o questionário elaborado e localizar possíveis “falhas”, elaborar novas perguntas e refletir se as perguntas já realizadas contemplavam as categorias de análise.

Esta dissertação está organizada e dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, introdutório, apresenta um breve panorama da fundamentação sociológica de Pierre Bourdieu, do Relatório Coleman, estudos que alavancaram as reflexões e pesquisas no que diz respeito ao “sucesso” e ao “fracasso” escolar, observando as influências socioeconômicas das famílias dos alunos. Aborda o objetivo do trabalho, a justificativa e a escolha da metodologia.

O segundo capítulo trata dos pressupostos e categorias revisadas a partir das obras de Bernard Charlot e Bernard Lahire. Nele, são apontadas as ideias dos autores com vistas a fundamentar o trabalho de pesquisa, tornando-se uma base.

Bernard Lahire aponta alguns fatores importantes, que orientam e delimitam os passos para compreensão da possível influência dos fatores sociológicos nos meios populares: um pode depender do outro, ambos se complementam e vão além do *capital cultural*. Já Bernard Charlot defende que para se entender o percurso escolar se faz necessário uma análise da realidade do estudante, concentrando-se nas suas histórias, condutas e discursos.

O terceiro capítulo é o esboço teórico e aprofundamento dos conhecimentos relativos às políticas de ações afirmativas, cotas e o histórico do surgimento do ProUni. As políticas de ações afirmativas estão diretamente ligadas ao contexto tratado nesta pesquisa.

Dados apresentam que o número de alunos oriundos de classes populares que tiveram acesso à educação superior nos últimos dez anos pelas políticas de ações afirmativas é elevado e, por conseguinte, caracteriza um novo panorama para o cenário educacional brasileiro.

O quarto capítulo está estruturado em torno do relato e da análise das entrevistas realizadas em consonância com a teoria. Composto pelos seguintes itens: transcrição das entrevistas (Apêndice C); análise dos discursos obtidos (através dos fatores apontados pelos autores).

Consecutivamente, o quinto capítulo é a estruturação e exposição das considerações finais da pesquisa.

## **2 FUNDAMENTANDO O SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES À LUZ DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Este capítulo versará sobre os conceitos e pressupostos apontados e refletidos pelos autores Bernard Charlot e Bernard Lahire. Ambos permeiam seus estudos na área do “fracasso/sucesso” escolar nos meios populares.

Por meios populares, baseando-se nos conceitos destes autores, define-se as famílias que vivem muitas vezes marginalizadas da sociedade, em situação de pobreza ou precariedade, de vulnerabilidade socioeconômica, desprovidos de recursos sociais, econômicos e até mesmo pedagógicos.

Estes autores partem de análises profundas a partir das “sociologias” já existentes. Eles propõem superação de alguns conceitos que durante muitos anos foram tidos por grandes paradigmas. Demonstram a grande importância dos avanços desses conceitos (tais como: transmissão, herança social, capital cultural, reprodução); no entanto, apontam a necessidade de se pensar não apenas o objeto de pesquisa com um fim em si mesmo, mas engrenados em uma relação com indivíduos, sujeitos conscientes de suas ações no mundo e para o mundo, sujeitos capazes de desmistificar grandes teorias e mostrar razões para o que até pouco tempo se considerava improvável.

Esta seção constitui-se, em essência, uma paráfrase dos pressupostos e reflexões de Charlot e Lahire, com o intuito de correlacionar, posteriormente, suas ideias ao objetivo principal desta pesquisa. Estes pressupostos fundamentam respostas às hipóteses levantadas, fornecendo subsídios e alicerce para os próximos passos da pesquisa.

Não se pode deixar de mencionar e ressaltar que os autores realizam suas reflexões e teorias pensando nas crianças em idade escolar. No entanto, seus pressupostos possuem uma ancoragem sociológica tão profunda que nos permite pensar o ensino técnico, profissionalizante e até mesmo a educação superior, chave mestre desta pesquisa.

Os autores utilizam as palavras “fracasso” e “sucesso” escolar entre aspas em todas as suas colocações. Opta-se por mantê-las e apropriar-se da utilização em outros momentos. Essa escolha se dá ao grau de dificuldade de encontrar conceitos finitos para os termos. Estes que são polissêmicos e que podem mudar de acordo com o contexto da frase, do texto, da pesquisa e até mesmo da época em questão.

## 2.1 As reflexões de Bernard Charlot: o fracasso/sucesso escolar e as relações com o saber

Bernard Jean Jacques Charlot nasceu em Paris, no ano de 1944. Formou-se em Filosofia em 1967. Trabalhou por muitos anos na França onde fundou a equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Comunidades Locais) a qual fundamenta suas pesquisas nas relações estabelecidas com o saber. Atualmente é professor na Universidade Federal de Sergipe, onde permeia seus estudos delineando as relações com os saberes e como os alunos se apropriam deles.

Charlot defende que, para se entender o percurso escolar faz-se necessário uma análise da realidade do estudante, concentrando-se nas suas histórias, condutas e discursos. Para o autor, a análise do “fracasso” e do “sucesso” escolar deve fundamentar-se em uma sociologia que considera o sujeito interagindo com outros sujeitos, preso na dinâmica do desejo, relacionando-se com a linguagem e atuando, construindo uma história e engajando-se no mundo. Nessa relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, toma forma o desejo de aprender. É esse desejo que propulsiona, por meio de um movimento de ‘mobilização’, o aluno em direção ao saber.

Em sua obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” Charlot aprofunda reflexões necessárias ao contexto educacional brasileiro e mundial. O autor esmiúça de maneira epistemológica conceitos e pressupostos que ancoram a compreensão acerca do “fracasso/sucesso” escolar.

Baseado em teorias e análises sociológicas, o autor parte do princípio que o ato de nascer significa estar obrigado a aprender (CHARLOT, 2000). Dessa forma, o sujeito, ao nascer, ao estabelecer relações com a natureza, com os demais e consigo mesmo, vê-se diante do ato de aprender, para sua inserção no mundo social, pois é um ser inacabado. Também não consegue fugir dessa obrigação, pois o seu “tornar-se”, “vir a ser” só poderá acontecer apropriando-se do mundo. Este mundo está organizado sob uma forma humana e social, produzido pela espécie ao longo de anos de história, um mundo estruturado.

Pode-se até mesmo arriscar uma analogia dos pressupostos de Charlot em relação aos pressupostos e reflexões enunciados por Marx e Engels, no texto “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, com algumas ressalvas. Acreditam que o sujeito (por ser considerado histórico e social, atuante e transformador da realidade em que vive) está em uma relação direta com a natureza e com o ambiente em que vive. Ao nascer e crescer em uma comunidade, ele recebe instruções e transforma a natureza (cultura). À medida que a transforma, transforma a si mesmo, sendo este conceito direcionado ao sentido de trabalho,

mas um trabalho enquanto relação do homem com a natureza, para sobrevivência, apropriação e humanização. É neste movimento de constantes transformações que os sujeitos se relacionam, humanizam-se e estabelecem relações com o saber, com a aprendizagem.

As primeiras reflexões e apontamentos do autor estão direcionadas à compreensão que se tem, desde as pesquisas sobre eficácia, sobre “fracasso/sucesso” escolar e os estudos de Pierre Bourdieu sobre *capital cultural*. Para Charlot, esse termo é polissêmico, trata-se de um nome genérico, um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos atribuídos ao contexto escolar. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Dizer que um aluno “fracassou”, que uma escola ou um sistema “fracassou”, não é suficiente para descrever o que de fato aconteceu. De modo genérico, tem se atribuído a palavra “fracasso” a questões relativas à reprovação, evasão, baixos índices em avaliações externas, etc. No entanto, esses termos não são o conceito e a definição de “fracasso”. Para Charlot, esses termos são reais, mas não existe um objeto denominado “fracasso” escolar, o que existem são alunos que não conseguem acompanhar o ensino, que não constroem certas habilidades e competências, existindo dessa forma “alunos em situações de fracasso escolar”, histórias escolares que terminam mal.

Charlot também descreve que o “fracasso” escolar foi analisado pela sociologia nos anos 1960 e 1970 enquanto “diferença”. Como diferença de posição, de status, uma sociologia pautada nas estatísticas. O discurso hegemônico, neste contexto, é o do “fracasso” escolar enquanto consequência das origens sociais, os alunos padecem de deficiências socioculturais vistas também como falta.

Lambertucci (2007), ao utilizar as premissas de Charlot, destaca que, segundo o autor, partindo de um panorama epistemológico, nada se pode explicar do ponto de vista do que falta, de modo que esta é apenas uma construção teórica com a qual se interpreta o que está acontecendo com os estudantes de classes menos favorecidas nas escolas.

Charlot assinala que esse discurso deve nos interessar, no entanto defende uma sociologia do sujeito, que estabeleça e compreenda epistemologicamente a relação com o saber e, especificamente no contexto escolar, como os alunos se apropriam desse saber, levando em consideração suas especificidades e contexto socioeconômico.

Nas palavras do autor, o “fracasso” é também uma experiência que o aluno está vivendo, ele aponta que:

O fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Voltar-se-á, então, aos fenômenos empíricos que a expressão “fracasso escolar” designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso escolar traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso, etc. O fracasso escolar é estudado então “de dentro” como *experiência* do fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p. 17 e 18).

Dessa forma, Charlot enfatiza que o “fracasso” escolar tem sido instituído no senso comum. E não superar estas ideias vagas, sem compreender em sua gênese as causas e consequências, leva a instituir também uma sociologia pautada na reprodução e nas deficiências.

A esse respeito Charlot dedica um capítulo de seu livro, indagando da seguinte maneira: Serão a reprodução, a origem social e as deficiências “a causa do fracasso escolar”?

Ele salienta que a sociologia dos anos 1960 e 1970 analisou o “fracasso” escolar em termos de diferenças entre posições sociais, interpretada pela opinião geral em termos de origem social, de deficiências e causalidade, sendo para o autor uma maneira totalmente abusiva (CHARLOT, 2000, p.19).

O autor aponta que nas obras de Bourdieu essa abordagem se encontra mais completa. Nesta perspectiva, para que se entenda as posições escolares dos alunos é preciso compará-las com as posições sociais dos pais, e assim até mesmo em termos de diferença, pois “às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos” (CHARLOT, 2000, p. 20), sendo a reprodução operada novamente através de diferenças, pois as diferenças de posição social nos pais geram nos filhos diferenças de “*capital cultural*” e de “*habitus*”.

Charlot refuta as explicações sobre essas correlações estabelecidas pelas posições sociais, mesmo considerando que ela foi um ganho para a sociologia da educação. Ele ressalta que essa explicação possui limites, e que a sociologia pode ir além dessas homologias. Por exemplo, como poderia então explicar que duas crianças as quais pertencem à mesma família, em que os pais tenham a mesma posição social, tenham resultados escolares tão diferentes.

A esta constatação, Charlot destaca que devemos nos lembrar que uma criança não pode ser vista apenas como “filha de” alguém, refutando, com os apontamentos das sociologias da reprodução, a ideia de que os filhos herdaram as posições sociais dos pais, o *habitus*, *capital cultural*, pois eles mesmos ocupam seus lugares na sociedade. Esta posição tem a ver com a dos pais, mas não pode ser reduzida apenas a ela, depende também das

relações estabelecidas com os demais de seu meio, sua posição se constrói ao longo de sua história, cada um é um sujeito singular.

Charlot (2000) aponta alguns itens que devemos levar em consideração para analisarmos o “fracasso” escolar:

O fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;  
 A singularidade e a história dos indivíduos;  
 O significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);  
 Sua atividade efetiva, suas práticas;  
 A especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber.  
 (CHARLOT, 2000, p. 23).

Estes aspectos demonstram o objetivo do autor em estruturar novas reflexões e apontamentos que suplantem perspectivas e sociologias não baseadas nos sujeitos, nas suas relações.

As particularidades, singularidades, a posição social de cada indivíduo é construída nas relações estabelecidas com o meio, com os outros indivíduos e consigo mesmo; por isso, não se pode esquecer que as relações no campo do saber também são permeadas por aspectos individuais e próprios, frutos do contexto social de cada um.

Ao afirmar que “a origem social não é a causa do fracasso escolar” (p. 23), Charlot (2000) caminha para desmistificar conceitos e premissas perpetuadas por muitos anos na educação, os quais não permitem que um olhar minucioso e cauteloso sobre a temática seja realizado.

Charlot ressalta que os resultados das pesquisas relacionadas às sociologias da reprodução são muito importantes, mas que a elas foi atribuído mais do que disseram. A este respeito o autor aponta, por exemplo, que o significado de algumas palavras, como *posição* e *reprodução*, tomou sentidos de desvio, levando até mesmo a falsas interpretações.

O termo “reprodução” pode induzir à ideia de cópia, sendo interpretada como ação de reproduzir. No contexto da teoria a posição social dos pais produz a dos filhos, como se fosse necessariamente uma relação de causa e consequência.

Sobre a afirmação de que a origem social é a causa do “fracasso” escolar, Charlot (2000) salienta que:

Afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar é cometer dois erros. Por um lado, significa passar de variáveis construídas pelo pesquisador (as posições) para realidades empíricas (designadas como origem ou fracasso escolar). Por outro

lado, é interpretar um vínculo, também construído (a correlação) em termos de causa efetiva, de ação empírica. É verdade que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com a origem social (caso contrário, não haveria nenhuma correlação entre essas duas variáveis), mas a origem social não produz o fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p. 25)

Ao decorrer de suas reflexões o autor deixa claro a importância das teorias e pressupostos elencados pelas sociologias da reprodução. A sua proposta se delineia em sentido de avançar na compreensão e apropriação de teorias que levem em consideração o sujeito que interpreta o mundo, que possui desejos e interesses que não são apenas “reproduzidos”, pois age sobre o meio (posição) em que vive.

De acordo com as premissas de Charlot (2005), o sujeito social e o sujeito do desejo não podem estar separados – são em sua singularidade inseparáveis –, e o saber se dá nas relações construídas por meio das ações desse sujeito, pelas relações que produz com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

A defesa de Charlot (2000) se dá, então, por uma sociologia do sujeito. Ele diz que o aluno em situação de “fracasso” escolar deve ser pensado como tal, em referência a sua posição no espaço escolar, aos conhecimentos, mas ele é também, e antes de tudo, uma criança ou adolescente, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.

Para delinear sua perspectiva, Charlot aponta que um sujeito é um ser humano aberto ao mundo, que não se reduz ao imediatismo. Ele é portador de desejos e movido por eles, é um ser social que nasce e cresce em uma família (ou substituto), que ocupa uma posição em um espaço social. É um ser singular, exemplar único, que tem uma história e interpreta o mundo, dá um sentido a sua interpretação, à posição que ocupa, às relações com os outros, esse sujeito age sobre o mundo, enquanto se produz ele mesmo e é produzido por meio da educação. (CHARLOT, 2000)

Delinear sua compreensão de sujeito é necessário e fundamenta o entendimento, reflexões e objetivos de Charlot ao desenvolver uma “teoria” que tenha por base e vise demonstrar que para estudar a educação, o saber, as aprendizagens, faz-se necessário saber quem é o sujeito envolvido nessa relação, como este sujeito se constitui e o que o move a se apropriar dos saberes.

Para expressar então, a trajetória epistemológica que percorre, Charlot inicia apontando como o sujeito foi visto e pesquisado por Durkheim e Bourdieu, denominando-os por “uma sociologia sem sujeito”.

Segundo Charlot (2000) a sociologia durkheimiana, dominante na França por muito tempo, quis dispensar o sujeito, excluindo também os fatos psíquicos, particulares de cada

sujeito. As análises sociais não deveriam incluir ou serem explicadas por fatos psíquicos, defende Durkheim.

Charlot (p. 34) refuta expondo que não se pode analisar o social sem aprender “modos de agir, pensar e sentir” ponderados em referência aos sujeitos, e não somente à sociedade.

Em outra perspectiva, neste mesmo contexto, Charlot (p. 35) aponta que o “agente social” proposto por Bourdieu, não é um indivíduo autônomo e consciente de suas motivações. E, mesmo que Bourdieu se negue a explicar o social a partir do sujeito da filosofia clássica, conforme fez Durkheim, ele compreende que se pode excluir os sujeitos sem por isso eliminar os agentes, que são ativos e atuantes, mas não são considerados sujeitos, pois agem em função de disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas, o *habitus*.

O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de visão, de divisão, gostos, etc., em suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo. Essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social. Elas também, no entanto foram socialmente construídas: “o espaço das posições sociais é retraduzido em um espaço de tomadas de posições por intermédio do espaço das disposições (ou dos *habitus*). (CHARLOT, 2000, p. 35).

Dessa forma, Charlot aponta que, para Bourdieu, o lugar psíquico é ocupado por algo social, o que permite dispensar o sujeito, pois este está à mercê dessas disposições, não agindo sobre elas.

O próximo passo de Charlot é explanar, então, a partir de uma sociologia que considere a subjetividade. Toma o exemplo e caracteriza os pensamentos de Dubet, ao explanar sobre uma sociologia da subjetivação. Deixa claro, já em suas premissas iniciais, que as considerações de Dubet avançam na compreensão da sociologia do sujeito, mas não é uma sociologia do sujeito, pois não se livra totalmente dos limites da sociologia clássica, o que a faz ser considerada uma sociologia da subjetivação. Neste contexto, o indivíduo é considerado um ator social dotado de subjetividade, não mais um simples agente (CHARLOT, 2000, p.39).

Após elencar a importância deste passo na construção de uma sociologia do sujeito, Charlot delimita a necessidade de incursão no terreno da psicologia, na construção de uma sociologia do sujeito. Aponta também que nem toda psicologia tem uma utilidade igual para o sociólogo. Só terá incursão uma psicologia que dialogue na relação dos sujeitos com eles mesmos e com os outros.

Dessa forma, traz para reflexão alguns pressupostos oriundos da psicanálise, de Wallon e Vygotsky. Considera que estes autores e suas premissas avançam no que diz

respeito à construção de olhares em direção ao outro, ao desejo, às relações entre o saber com os outros e consigo próprio.

Partindo de alguns conceitos e mazelas dos caminhos apontados até o momento, Charlot esboça que: “Quem se torna um sujeito, é educado e se educa é um filho do homem: a condição primacial do indivíduo humano deveria ser o fundamento basilar de qualquer teoria da educação, qualquer que seja a disciplina a que se filie” (CHARLOT, 2000, p. 51). Articula então, os conceitos e pressupostos vinculados a uma perspectiva antropológica, de raiz do conhecimento humano. Suas bases direcionam para o viés de que o homem se constrói e se educa nas suas relações, ou seja, com o meio que vive e com os outros. Isso também é apontado nos pressupostos de Vygotsky sobre a importância da interação e da socialização.

E para que estes processos de “humanização” e “saber” aconteçam, Charlot sugere a definição de alguns conceitos fundantes. O conceito que dá norte e caracteriza esta pesquisa é o de mobilização.

O autor aponta que este conceito implica a ideia de movimento. Pois “Mobilizar-se é pôr-se em movimento”. A preferência desse termo, ao invés de “motivação”, justifica-se porque mobilizar-se, em suas palavras, implica a ideia “de dentro”, enquanto que a motivação pode enfatizar o fato de que se é motivado por alguém ou por algo “de fora”. Mesmo que em uma última análise os termos possam convergir, o termo mobilização insiste sobre a dinâmica do movimento. (CHARLOT, 2000, p. 54)

O termo “vem de dentro” diz respeito ao sentido de ser preliminar à ação. É engajar-se em atividades originadas por móveis. O móbil, na perspectiva de Charlot, são as razões para realizar as atividades. Elas visam a uma meta. Não é uma meta, pois a meta é o resultado dessa ação, o móbil é o desejo que esse resultado permite satisfazer.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p. 55).

Esse sujeito não é definido pelo desejo, ele é aberto e levado por seu desejo e pelo desejo do outro, é aberto para um mundo social, no qual ele se reconhece, é consciente de sua história e de que a constrói, é um elemento ativo. Constitui-se através de processos psíquicos e também sociais.

Assim, mobilizar-se em direção a saberes é se colocar em movimento, investir em metas desejáveis que tenham sentido e valor, realizando trocas. Talvez, seja essa mobilização que impulsiona, que dá força, que dá valor e sentido às crianças e jovens, que mesmo em *situação de fracasso escolar* e vulnerabilidade superam suas difíceis condições e invertem o contexto, dando espaço ao que as teorias apontaram durante muito tempo por improvável.

Em entrevista à jornalista Daniela Arbex, publicada pelo jornal Tribuna de Minas no dia 04 de Abril de 2010, Bernard Charlot quando questionado sobre quais os meios para combater o “fracasso” escolar, responde imaginar que tal pergunta seria realizada. E replica de outra forma, com outra pergunta:

O que é necessário fazer para tentar fazer com que os alunos aprendam? A equação pedagógica que vou explicar é: Sucesso igual atividade, sentido e prazer. O aluno não aprende se ele não tem atividade intelectual se a situação não faz sentido para aprender. (ARBEX, 2010, Tribuna de Minas).

Charlot, mesmo muitos anos depois, pondera que a aprendizagem só é possível quando tiver a combinação de atividade (atividade de um sujeito – móveis, desenvolvida em um mundo que supõe práticas e trabalho), sentido (o sentido de um enunciado, produzido pelas relações dos signos que o constituem) e prazer (satisfação de uma vontade).

O autor ressalta que são muitas as maneiras de apropriar-se do mundo, pois existem muitas coisas a se aprender. E em relação a aprender, destaca que o termo pode remeter a adquirir um saber (sentido estrito), ou também dominar um objeto ou atividade. Utiliza a terminologia “saber”, pois parte do princípio que, ao procurar saberes e aprendizagens, mantém-se relações com o mundo, mantém-se certo domínio do mundo no qual se vive. Comunica, vive experiências, torna-se independente.

Para tanto, conceituar sua compreensão de “relação com o saber” é uma das ações de Charlot. Para o autor:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;  
A relação com o saber é um conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o “aprender” e o saber; Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81-82).

É uma definição um tanto ampla, mas representa a rede de conceitos que se incorporam ao abordar a temática. Compreender esses conceitos e sua articulação com o saber é dar passos profundos na superação de uma sociologia clássica, que não avança na compreensão e fundamentação do ato de aprender ligado à uma rede de conceitos, os quais são transformados em saberes, pois seu agente é um sujeito atuante e consciente do espaço e lugar que ocupa no mundo.

As premissas mencionadas implicam também o desejo, e a esse respeito Charlot (2000, p. 81) destaca que “não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante’. [...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio;”. O autor aponta ainda que esse desejo de aprender ou de saber advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber.

Charlot aprofunda ainda mais seus estudos quando vai na gênese dos termos que elenca, pois esmiúça detalhadamente cada palavra que aborda para desenvolver sua teoria, associando, então, o sujeito desejante diretamente à relação com o saber. Para Charlot, a relação com o saber é o próprio sujeito, na medida que tem de se apropriar do mundo e se construir. O desejo é o que impulsiona a mobilização do sujeito, da atividade, e essa dinâmica se desenvolve no tempo, não de uma hora para outra, é um processo.

Retomando a entrevista publicada pelo jornal Tribuna de Minas no dia 04 de abril de 2010, a jornalista Daniela Arbex pergunta a Bernard Charlot se ele considera a escola uma instituição desmoronando. Ele responde que não, que a escola, na França e em muitos lugares que ele pesquisou, é a única instituição pública que ainda existe, existe em todos os bairros, e por mais difícil que seja, ela resiste. Salienta que a escola pública de um bairro popular é a república que está presente, a federação, o interesse público. “É a esperança para muitos alunos. A última”.

Essa última premissa destacada remete aos conceitos abordados sobre desejo e mobilização. Estes sujeitos, estudantes, aprendizes, oriundos de meios populares, podem estar vendo na escola, nas universidades, a sua única e última esperança para novas realidades, para o “sucesso”, para abandonar situações de pobreza e miséria. Podem estar mobilizados na busca de novas formas e caminhos de vencer na vida.

## 2.2 As reflexões de Bernard Lahire e suas “categorias de análise”: as razões do improvável

Bernard Lahire, nascido em Lião em 1963, formou-se sociólogo e atualmente é professor da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines e Diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização.

Defende que o “sucesso” escolar vai além do que já fora apontado por outras vertentes sociológicas. Diz que muitas explicações têm sido elaboradas de maneira macrossocial, no entanto as riquezas estão, justamente nas particularidades e singularidades de cada história, de cada caso, de cada aluno.

Complementa que análises muito genéricas, ligadas a pesquisas estatísticas e defendidas por muito tempo, por sociólogos renomados como Pierre Bourdieu, apontam as razões do “sucesso” ligadas ao *capital cultural* dos alunos. Questiona dessa forma como podemos justificar os inúmeros casos de “sucesso” escolar entre crianças de famílias humildes, populares.

É a partir desse questionamento que direciona suas pesquisas e escreve uma de suas obras mais conhecidas no Brasil, o livro “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, publicado pela editora Ática em 1997.

Neste livro, Lahire se debruça a pesquisar os detalhes sobre o que ele chama de “improvável”, as singularidades, casos particulares. Ele buscou encontrar casos de improváveis “sucessos” em meios vulneráveis, populares, para que assim pudessem compreender as razões que levam o “sucesso” para estes lugares, visto que as teorias estatísticas apontam que deveriam fracassar.

Seu caminho é centrado em uma pesquisa de caráter etnográfico, propondo-se a realizar o inverso dos estatísticos, que em suas palavras possuem práticas que tratam de “juntar, em uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, e que, logicamente, implica sacrificar sua singularidade”. (LAHIRE, 1997, p.14).

Brocco (2015), citando Lahire (1997), destaca que o comportamento da criança não ocorre em um vazio de relações sociais, e que, para que possamos compreendê-lo, é preciso levar em conta sua socialização passada e suas relações sociais atuais. A autora, baseada nas reflexões de Lahire, aponta ainda que “não é somente um fator isolado que explica o sucesso ou o fracasso escolar de indivíduos oriundos de camadas populares, pois pode haver sucesso escolar mesmo na ausência de capital cultural dos pais”. (BROCCO, 2015, p. 123).

Lahire deixa claro as contestações que realiza a respeito do “*capital cultural parental*”, ou também chamado de “*familiar*”, conceitos oriundos das pesquisas de Bourdieu. Aponta que durante o percurso de sua pesquisa encontrou múltiplos exemplos que possibilitaram compreender como o *capital cultural parental* podia ser transmitido, ou, ao contrário, não conseguia ser transmitido, tirando de foco as afirmações de que são repassados como uma “*herança*”. Dá destaque a estes momentos em seus minuciosos e ricos relatos. Declara que as noções de *capital cultural*, *transmissão*, *herança*, passam a ser menos pertinentes quando a escala de observação muda, quando o olhar se volta para a constituição das disposições sociais, de esquemas mentais e comportamentais nas relações estabelecidas entre a família e a escola.

A base e corpo principal do livro de Bernard Lahire são as entrevistas realizadas e os “perfis familiares” apontados pelo autor. Esses “perfis” são, segundo ele, fundamentados em dados e preocupa-se com a crítica dos contextos da produção desses dados. Procura demonstrar como se chegou a estes dados e o ponto de vista ao elaborá-los.

Trata-se de uma análise de entrevistas com 26 famílias, em suas casas, tendo olhar atento aos discursos, ao contexto particular, com fichas escolares de cada uma das 27 crianças (sendo duas da mesma família), entrevistas também de 7 professores (envolvidos com estes alunos) e 4 diretores de escola (LAHIRE, 1997).

Para chegar nessas 26 famílias, Lahire relata que seguiu duas etapas. Na primeira foram selecionados subgrupos em que o *capital escolar* do chefe da família era fraco e que viviam em situação econômica modesta. Em uma segunda etapa, no interior deste subgrupo, foram selecionadas duas categorias: alunos que foram mal na avaliação nacional da 2ª série (médias inferiores a 4,5) e alunos que foram bem e tiveram “êxito/sucesso” na avaliação (média superior a 6) (LAHIRE, 1997).

Ao iniciar seu primeiro capítulo, Lahire reflete sobre a estrutura do comportamento e da personalidade da criança, retrata que estes itens são incompreensíveis fora das relações sociais que as crianças tecem com o mundo e os outros membros da família.

Neste sentido, Lahire (1997) e Charlot (2000) corroboram na compreensão e na visão de indivíduos enquanto sujeitos. Estes são constituídos pelas relações que estabelecem com o meio, com os outros e consigo. Estão inseridos em um mundo com “disposições”, estruturas, formas de cultura e vivência já elaboradas (mesmo que em constante transformação pelas ações dos sujeitos). Ao entrarem neste mundo, estabelecem relações com ele e com os demais que nele estão, transformam, agem, intervêm, transformando também a si mesmos, mobilizando-se em busca de desejos e anseios.

Lahire aponta, ainda, que a criança não “reproduz” de maneira direta as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função das configurações das relações nas quais estão inseridas. Elas se “apoiam” nas ações dos adultos, mas não as reproduzem.

É nesta perspectiva que os pensamentos de Lahire e Charlot se somam. Ambos têm por pressuposto que cada indivíduo possui suas particularidades, e que elas são construídas desde que nascem, não copiadas ou “reproduzidas”, pois estes sujeitos estão com a posse de seus desejos, anseios e atitudes.

Lahire também ressalta que as relações entre a casa e a escola são constantes. Ele diz que os casos de “fracasso”, são casos de solidão dos alunos no universo escolar, pois pouco do que eles interiorizam no seio da família lhes permite responder às exigências escolares. Em contrapartida, quando voltam para casa, trazem problemas escolares que as pessoas que estão em casa não podem ajudá-los a resolver, “carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (LAHIRE, 1997, p. 19).

Para descrever os aspectos da socialização familiar, as intervenções e analisar as configurações singulares de cada família, Lahire (1997) aponta como pertinente a compreensão de cinco fatores importantes que orientam e delimitam os passos para compreensão da possível influência dos fatores sociológicos nos meios populares. Um pode depender do outro, ambos se complementam e vão além do *capital cultural*, são eles: as formas familiares da cultura escrita (são distinguidas do ponto de vista de sua relação com a escrita); condições e disposições econômicas (forma de gerir seu dinheiro, estabilidade profissional); ordem moral doméstica (controle dos filhos através de aspectos como a religião ou conceitos morais); formas de autoridade familiar (o papel do genitor e sua autoridade) e as formas familiares de investimento pedagógico (quais os meios e “signos” que a família utiliza para estabelecer a relação com a escola). A este respeito, Zago (2003) corrobora os pressupostos de Lahire e destaca:

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. (ZAGO, 2003, p. 20-21).

As formas familiares de cultura escrita, para Lahire, estão relacionadas à escola ser o universo da cultura escrita. Ele se questiona se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita (1997). Aponta que possam existir diferenças e

abismos na relação com a escrita, diferentes modalidades de uso, modos de representação dos atos de leitura e escrita, bem como diferentes sociabilidades em torno do texto.

O ato de ler para crianças desde cedo, por exemplo, leitura em voz alta, contar histórias com enredos distintos, possui uma grande relação com o “sucesso” escolar. A criança já está socializada com a escrita, com a leitura de imagens, com o afeto recebido durante aquele ato, e para ela aquilo se torna natural.

Experiências negativas também são apontadas por Lahire (1997):

Inversamente, podem surgir experiências com o texto impresso negativas ou ambivalentes “em famílias onde os livros são: 1) respeitado demais, arrumados assim que oferecidos, não tendo a criança o direito de tocá-los sozinha; 2) oferecidos como brinquedo que as crianças têm de aprender a manejar sozinhas de imediato. (1997, p. 20-21).

Ou seja, ao mesmo tempo que condições podem ser oferecidas para que as crianças sejam “inseridas” no mundo da leitura e da escrita, também surgem entraves que, mesmo sendo favoráveis, variam de acordo com a organização familiar, o apreço e a visão que aqueles possuem sobre o livro e o ato da leitura.

Lahire (1997) assegura que a questão não se delimita à presença do livro ou dos atos de leitura por pessoas da família, quando a experiência é vivida de maneira negativa não existe socialização nem condução da criança para este mundo.

O autor delimita a questão: as crianças que veem seus pais tendo experiências de dificuldades com a escrita podem também levar esta experiência ao seu espaço escolar. Lahire exemplifica através do uso do calendário e agenda, da realização de pequenos bilhetes, lista de coisas a fazer. Sobre estes itens supracitados, algumas perguntas das entrevistas realizadas e analisadas por Lahire tratavam de sondar o hábito de realização de bilhetes, listas, anotações por parte dos pais. Alguns dos perfis (pais imigrantes), de colonização árabe, relataram não escrever habitualmente. Muitos por não possuir familiaridade com o francês, não ler nessa língua ou por terem parado de estudar muito cedo.

Ao mesmo tempo, nestes perfis familiares, a leitura do Alcorão, livro sagrado muçulmano, é realizada diariamente, sendo até muitas vezes interpretado para que seus ensinamentos sejam transmitidos para a moral familiar.

Essa sistematização das atividades de leitura, escrita, registros, pode contribuir, nas palavras do autor, para uma disposição à regularidade, ao respeito a horários, etc.

Condições e disposições econômicas: a respeito deste item, Lahire reflete que é primordial e contribui diretamente aos outros itens a serem apontados pela sua relação de

interdependência. Inicia suas reflexões com a seguinte constatação: “[...] para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específica”. (LAHIRE, 1997, p. 24).

O autor relata que diversos acontecimentos cotidianos podem fragilizar a situação econômica familiar e deixar rupturas. São eles o divórcio, situações de desemprego, uma morte. A estabilidade do chefe da família, ao contrário, oferece fundamentos de regularidade.

Em contrapartida, Lahire salienta que as condições econômicas são necessárias, mas não suficientes, pois elas não determinam mecanicamente comportamentos. Muitas famílias, por exemplo, mesmo em situações de grande precariedade econômica, fazem o possível para que isso não piore, “gerem o ingerível” (LAHIRE, 1997).

Ordem moral doméstica: quando se refere à ordem moral, Lahire reflete que uma parte das famílias de classes populares outorgam grande importância ao bom comportamento e o respeito à autoridade do professor.

Os pais, vendo-se impossibilitados de ajudar seus filhos, muitas vezes fazem o possível para que eles aceitem as regras impostas na escola, visando respeito aos que estão na escola.

Trabalham, então, na perspectiva de controle das situações de socialização dos filhos, concentram-se no aspecto moral da conduta que eles exercem e das influências que podem receber das pessoas que estão ao seu redor.

Em alguns perfis verificados, os pais declararam cuidar com quem os filhos estavam brincando, quem eram os colegas, pertencentes a qual família, ou os deixavam dentro de casa para que “não aprendessem coisas ruins”. Estes pais eram muito ligados aos costumes de sua religião (muçulmanos) e exerciam autoridade sobre a ordem moral doméstica em relação aos filhos.

Sobre a questão da autoridade, Lahire separa um item específico ao assunto, trata então das “formas de autoridade familiar”. Ele articula o contexto familiar ao escolar, diz que a aceitação das regras regidas na escola se relacionam também às regras regidas em casa.

Baliza que o comportamento dos alunos que respeitam as regras da família e da escola é classificado como autonomia. Os exercícios de autoridade familiar refletem sobre a autodisciplina e interiorização de regras de comportamento também na escola, desta forma estes regimes disciplinares devem estar em consonância.

Por fim, o último item que Lahire aponta, que deve ser observado nos perfis e configurações familiares, são “As formas familiares de investimento pedagógico”. Para o

autor pensar que as famílias populares cujos filhos tiveram “sucesso” na escola se caracterizam por práticas de superescolarização é contra os ideais de suas pesquisas e do grupo de sociólogos que realizam pesquisas nessa área. Isso implicaria atenção única e especial para a escola e estes seriam um caso entre outros possíveis.

Delimita então que o investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos sistemáticas, assim os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas de instigar a criança a ter “sucesso” ou dedicar-se e estudar para tê-lo.

A respeito dos cinco itens, na perspectiva de Lahire, eles se complementam, somam, mas não necessariamente apareçam juntos em todos os casos. Apesar disso, são fundantes nas configurações familiares e interdependem uns dos outros.

Lahire faz um alerta em relação ao sociólogo e os discursos das entrevistas, alerta muito importante no trabalho de quem realiza análise de particularidades, singularidades, de indivíduos que tecem seu desenvolvimento nas suas relações com o meio e com os outros:

Antes de tudo é importante lembrar que a entrevista não deixa transparecer uma informação que existiria previamente, em uma forma fixa, como um objeto, antes da própria entrevista. Entre o sociólogo e o “discurso da entrevista” não existe a mesma relação que entre o historiador e os arquivos. As palavras não esperam (na cabeça ou na boca dos entrevistados) que um sociólogo venha reconhecê-las. Só puderam ser enunciadas, formuladas, porque os entrevistados possuem disposições culturais, esquemas de percepção e de interpretação do mundo social, frutos de suas múltiplas experiências sociais. (LAHIRE, 1997, p. 74).

Na visão do autor, o sociólogo deve estar preparado para as nuances específicas que surgem em entrevistas, deve estar atento aos detalhes do contexto que os sujeitos estão inseridos. Como se tratam de indivíduos singulares, a presença de contradições e omissões também podem ocorrer, não invalidando a pesquisa. É importante tentar reconstruir relações de interdependência e disposições sociais prováveis através das convergências e contradições entre as informações verbais. Lahire (1997) compara o trabalho do sociólogo, frente a entrevistas, com o de um detetive que busca indícios, detalhes e com eles reconstrói uma realidade social.

Destaca-se estas reflexões de Lahire, pois seu caminho metodológico será fundamento e base para os caminhos a serem percorridos nesta pesquisa e dissertação. Compreender as nuances e singularidades dos entrevistados é um aspecto essencial ao pesquisador, pois qualifica e legitima a pesquisa.

Referindo-se às nuances das entrevistas realizadas, Lahire (1997) destaca que nos perfis onde o elo entre a escola e a família se fazia ausente, as famílias eram originárias de

países estrangeiros e possuíam um domínio frágil, difícil relação com a língua francesa. No entanto, essas duas características não se faziam suficientes para explicar as razões do “fracasso” desses alunos. Em outros perfis, por exemplo, algumas das crianças entrevistadas eram de origem estrangeira e nem por isso “fracassaram” (perfis 13, 14, 23 do livro *Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável*).

Nestes casos as configurações familiares se dão de maneiras distintas. O “impulso” ou “mobilização”, como diria Charlot (2000), podem surgir a partir da combinação de outros itens, dentre os cinco apontados inicialmente por Lahire, tais como legitimidade familiar e autoridade, ordem moral doméstica, condições e disposições econômicas, além das formas de investimento pedagógico.

Alguns perfis serão apontados a fim de que se possa compreender, mesmo que de maneira mais ampla, como o autor elenca e subdivide suas entrevistas, realizadas na casa de cada família, quanto às configurações familiares, ou seja, quanto a como elas se organizam e “mobilizam” seus filhos, a autoridade, conceitos morais, pedagógicos, condição financeira.

São apontamentos breves e superficiais em relação aos relatos originais. Demonstram de maneira sucinta alguns aspectos refletidos pelo sociólogo em questão. Apresentam, em sua essência, muito além dessas meras linhas orientadoras.

Os perfis<sup>3</sup> de 1 a 6, 9, relatados por Lahire, são de alunos que obtiveram notas baixas na prova nacional do 2º ano. Apresentam histórias singulares, a ausência dos itens citados por Lahire em sua grande maioria e um elo extremamente difícil entre a escola e a família. Estes perfis são, em sua maioria, de famílias estrangeiras, economicamente vulneráveis, regidos por normas e conceitos religiosos distantes do atual contexto em que vivem.

O perfil 7 (aluna que obteve nota alta na avaliação do 2º ano), por sua vez, retrata condições econômicas de vulnerabilidade, família não estrangeira, pais distantes e, diante dessa situação, impossibilitados de “transmitir” o *capital cultural familiar*. Neste caso, as explicações permeiam o campo de elucidação de um “sucesso” que não se desenvolve em sua maneira completa, que possui uma limitação. Os familiares, neste perfil, são leitores, apreciadores da arte, da música e da televisão. No entanto, diante da situação econômica, a mãe é que gere financeiramente a família. A família não é muito organizada quanto aos seus documentos, papéis importantes, bilhetes, etc. Os pais relatam que a filha não possui uma vida bem organizada e equilibrada.

---

<sup>3</sup> Em seu livro, *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*, Bernard Lahire realiza entrevistas com famílias selecionadas a partir de alguns critérios. A cada família, Lahire atribui um número de “perfil”, sendo estes nomeados de 01 a 26. Essa opção garante o sigilo das famílias e vem ao encontro dos seus pressupostos de pesquisa, isto é, reunir itens e subsídios de modo a formar “perfis” de configurações familiares.

Já o perfil 10, onde a aluna também obteve nota alta, é caracterizado por aspectos distintos do anterior. Família estrangeira, mãe analfabeta, situação econômica vulnerável. Segundo Lahire, este perfil reúne as condições objetivas para um provável “fracasso”, no entanto, o que ocorre é inverso. A combinação de características da configuração familiar permite compreender o “êxito” escolar.

A autoridade familiar é exercida através da não violência física, legitimando o papel das palavras para os filhos. As lições de casa são verificadas diariamente, mesmo que o pai não compreenda bem o que está nos registros dos filhos. São estabelecidas boas relações com os filhos:

[...] as exigências do pai em matéria de leitura, de escrita e, de forma mais ampla, de escolaridade são mais eficientes junto aos filhos na medida que ele se mostra igualmente preocupado com estabelecer boas relações com eles, em sair, brincar, ainda que, cansado do trabalho, nem sempre tenha vontade: “Bom, às vezes num tô com vontade, mas faço por eles, porque, bom, to cansado, chego, tô morto, mas eles são jovens, precisam se mexê, né? (LAHIRE, 1997, p. 170).

É compreensível as causas que “mobilizam” neste perfil. O apoio moral, afetivo, oferecido pelos pais supre até mesmo o fato de que eles sejam analfabetos ou pouco instruídos. As crianças sentem-se investidas de importância, sentem segurança, confiança. Os relatos da professora, em relação à aluna entrevistada desta família, corroboram com o que fora apontado pelos pais. A professora relata que a aluna aceita bem as regras, é discreta, disciplinada (LAHIRE, 1997).

Em relação às questões de autoridade familiar, ordem moral doméstica e investimento pedagógico, o perfil 13 também se aproxima das configurações do perfil 10. O afeto e as relações de segurança que são estabelecidas com ele revelam grande confiança em si, e aspectos positivos ao elo escolar.

Outros perfis são apontados no decorrer do livro, com outras nuances, com outras particularidades. Algumas remetem ao compromisso e doação que os pais possuem com seus filhos.

Lahire também trata da vontade e do desejo que alguns pais e famílias possuem de que seus filhos tenham aquilo que eles não tiveram, como é o exemplo do perfil 25. O sacrifício pode se dar pelo meio financeiro, sobretudo, o que pode gerar dois pontos: filhos mimados, paparicados, vivendo em um universo “irreal”, ou, por vezes, representar para a criança um investimento e um elo com a escola, vai depender dos outros aspectos da configuração familiar, fazendo-as chegar em um rendimento máximo.

Com o desenvolvimento das pesquisas, entrevistas e ao sistematizar os pressupostos e configurações familiares em forma de livro, o autor declara que um fato pode ser estabelecido: a omissão parental, relacionada ao contexto escolar, é um mito produzido pelos professores, que ignoram as configurações familiares, visto que deduzem a partir do que vêem na escola que os pais não se “preocupam” com os filhos. Aponta que seus estudos revelam essa injustiça, pois quase todos os perfis, independentemente da situação escolar da criança, possuem em suas famílias o sentimento de que a escola é algo importante para seus filhos, e desejam que eles sejam melhores que os pais em um futuro promissor.

O discurso da omissão parental toma visibilidade, pois a dificuldade de presença dos pais, no ambiente escolar é interpretada como uma invisibilidade geral, associada então, às dificuldades da criança, sendo até mesmo relacionada como a causa do “fracasso” escolar.

O inverso se dá através de pais que fazem um esforço muito grande para comparecer quando possível, que vigiam se os filhos realizam seus temas, sua disciplina de estudos, sua agenda, bilhetes enviados pela professora, conforme demonstrado em alguns perfis. Outros, mesmo que não possam comparecer com frequência na escola, estruturam sua configuração familiar a fim de que seu filho tenha autonomia e respeito pelas regras escolares e domésticas.

Ao retomarmos as questões da “transmissão” de *capital cultura familiar*, Lahire (1997) salienta que este talvez seja outro “mito”: pensarmos que o *capital cultural* pode ser “herdado”, “transmitido”, afinal partimos do pressuposto de que a educação se dá nas relações sociais, cognitivas e afetivas dos sujeitos com o mundo e com os outros.

A terminologia “transmissão” não dá conta de explicar as relações presentes nesse contexto, seria conceber ação ao destinatador, sem que haja participação do destinatário. Ao passo que, quando estamos falando de sujeitos atuantes em seu meio, o homem é um ser social consciente e só adquire existência quando aprende, quando estabelece relações consigo, com os outros e com o mundo, para agir, transformar e aprender. Deveríamos, dessa forma, nos concentrar nas premissas de *apropriação* e de *construção*.

Em entrevista concedida por e-mail a Maria da Graça, Jacintho Setton, professora da Faculdade de Educação da USP, ao ser questionado sobre como sua solução metodológica poderia ser aplicada ao contexto escolar superando a ideia de escola como um meio social homogêneo, Lahire responde que:

Se quisermos considerar a escola em seus aspectos mais singulares, será necessário estudar as relações que se estabelecem entre alunos singulares e professores com características relativamente singulares (homens ou mulheres, jovens ou velhos, crianças de classe alta, média ou das classes populares, seguidores de determinada pedagogia, etc.), em contextos pedagógicos sempre singulares (estilo pedagógico da

escola, características da população escolarizada, modo de inserção da escola no tecido urbano, etc.). Procurei destacar a diversidade de configurações familiares em meios populares que explica, em grande parte, as diferenças do destino escolar de crianças que, no entanto, têm capital familiar inicial bastante semelhante. Talvez seja necessário tentar descobrir, agora do lado da escola, a diversidade de situações e apontar para os contextos mais favoráveis ao sucesso escolar das crianças dos meios populares. (TRAJETÓRIA..., 2004).

Lahire (1997) e Charlot (2000) nos mostram a necessidade de considerarmos as singularidades dos sujeitos. Durante muitos anos, as pesquisas macrossociais apontaram, em dados e índices, possíveis causas para o “sucesso” e para o “fracasso” escolar. O que elas não deram conta de nos mostrar foram as “exceções”, os casos que fugiam à “regra”. Deve ser porque quando se trata de educação, de aprendizagem e de sujeitos, estabelecer “regras” não pode ser algo tão casual, pois não são conceitos perdidos na temporalidade. São conceitos de construção e transformação, de relações de tempo e espaço, particulares e singulares. Generalizar sem o olhar particular e minucioso aos casos individuais pode ser temerário.

O próximo capítulo desta pesquisa versará sobre as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil e o ProUni (Programa Universidade para Todos).

Nesse sentido, o ProUni pode ser uma possível fonte de informações para contribuir com respostas e caminhos para a obtenção de uma melhor compreensão do desempenho de alunos de diversos grupos sociais em Educação Superior.

Levantamentos têm demonstrado que os alunos bolsistas ProUni (classes populares) possuem, em diversas situações, melhores desempenhos em avaliações e disciplinas em relação aos alunos pagantes, vindo ao encontro dos pressupostos supracitados e apontados por Bernard Charlot e Bernard Lahire nos casos por eles investigados.

Será que estes alunos, desejosos de aprendizagem, que visam melhores dias para suas famílias, sentem-se mobilizados em relação ao saber? As configurações familiares de sua construção histórica e social permitem que estes alunos estejam mobilizados em busca do “sucesso”?

O capítulo sobre as Políticas de Ações afirmativas nos contextualizará às formas como estes alunos, mesmo oriundos de meios populares, estão tendo acesso à educação superior nos últimos anos. Na sequência, através das entrevistas e análises, poderemos compreender de modo mais singular essa relação.

### **3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E O PROUNI ENQUANTO UMA POSSÍVEL FONTE DE INVESTIGAÇÃO**

O direito à educação é garantido pelo texto Constitucional de 1988, que, em seu artigo 205, define “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. No entanto, esse direito não se efetivou na história do Brasil de maneira fácil e rápida. Foi e estão sendo necessários muita luta e embates políticos para que essa prerrogativa se efetive enquanto um bem social.

A exclusão de grupos populares, entre eles, negros, indígenas e trabalhadores braçais, faz parte do contexto histórico do Brasil e de muitos outros países. As políticas, marcadas pela voz da população, vêm, ao longo dos anos, sendo construídas para que essas diferenças e exclusões sejam eliminadas.

Outra lei marcante e essencial ao contexto do direito à educação é a Lei 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, os preceitos principais, referentes às mais diversas modalidades de educação, fazem-se presentes, direcionando e servindo de base à educação nacional. Nessa Lei, o conceito de educação é ampliado, sendo visto e considerado como um processo de aprendizagem e de socialização que se desenvolve no âmbito familiar e escolar, sendo a escola responsável pelo preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, a qual é considerada, então, como dever do Estado e da família (FACEIRA, 2016).

A não efetividade da universalização do direito à educação faz com que ainda ocorra, no Brasil, a necessidade de políticas públicas que viabilizem o acesso e, conseqüentemente, a permanência de sujeitos em situações de vulnerabilidade.

É nesse contexto de reconhecimento da educação enquanto direito de todos, de acesso à Educação Básica e, por conseguinte, à Educação Superior – vista como essencial ao desenvolvimento e economia dos países –, que surgem políticas de cotas, reservas de vagas, ações afirmativas direcionadas à expansão e ao acesso à Educação Superior, objetivando, de maneira ampla, melhores condições de desenvolvimento aos sujeitos envolvidos nesse processo e, por conseguinte, à nação.

A base estruturante para se chegar às políticas de cotas, como, por exemplo, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), é o contexto das Políticas de Ações Afirmativas (AAs). Trata-se de medidas que têm por finalidade a proteção e o amparo legal, temporário, a grupos que, em determinadas épocas, foram discriminados, em virtude de raça, condições financeiras etc.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa entende que ações afirmativas

São políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado e no presente. Trata-se de medidas que tem como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (GEMAA, 2011).

O termo ação afirmativa não é oriundo do Brasil. Segundo Moehlecke (2002), a expressão tem origem nos Estados Unidos, referência no assunto até os dias atuais. É fruto, nos anos 60, de reivindicações democráticas internas no contexto do movimento pelos direitos civis, em que a bandeira central era a igualdade de oportunidade a todos. A exigência de que o Estado venha a assumir uma postura ativa para as melhorias das condições da população negra é impulsionadora.

Moehlecke (2002) aponta também que a ação afirmativa não ficou restrita a esse país; que as primeiras experiências na Europa foram elaboradas por volta de 1976, utilizando-se a expressão *ação* ou *discriminação positiva*. Assim, a ação afirmativa foi assumindo outras formas e abrangendo diversos países. Surge, muitas vezes, como forma de ações voluntárias, programas do governo ou até mesmo de espaços privados. Essas políticas, associadas ao contexto educacional, são sustentadas e fundamentadas na compreensão de que a educação é um instrumento primordial para a transformação social.

Vêm, então, fornecer estratégias para aumentar a possibilidade de acesso de alunos oriundos de meios populares, pois consideram que os fatores históricos (escravidão dos negros, por exemplo) contribuíram para a efetivação das desigualdades sociais. As ações afirmativas buscam, assim, tornar o acesso cada vez mais justo e com equidade.

No Brasil, as ações afirmativas, em específico as relativas às cotas no âmbito da Educação Superior Pública, são amparadas pela Lei 12.711/2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico.

Já no âmbito das instituições privadas, o programa que mais se destaca é o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Ele representa, no cenário brasileiro, o maior avanço na questão do acesso das classes populares às instituições privadas. É uma política que surgiu com o intuito de avançar na questão da democratização do acesso à Educação Superior, mesmo que por meio da iniciativa privada.

O ProUni foi criado pelo Governo Federal em 2004, por meio da Medida Provisória nº 213/2004, e institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). É um programa destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, para cursos de graduação, em instituições privadas de Educação Superior, com ou sem fins lucrativos.

É impulsionado também pelo conteúdo expresso no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que aponta a necessidade de que os países, para serem desenvolvidos, devem possuir um forte sistema de Educação Superior. O ProUni é visto, por alguns autores como Sozo e Nascimento (2016), como uma ação em um contexto emergente, ou seja, uma ação que objetiva a expansão urgente, rápida, da Educação Superior. Junto a isso, o programa precisa preocupar-se com a qualidade e também com a desenvolvimento do pensamento crítico para a formação humana.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, carrega, em seu conteúdo, objetivos de expansão do ProUni: seu texto propõe, na meta 12, estratégia de número 20, que o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e o ProUni sejam ampliados.

Ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2014).

Almeja-se, com isso, elevar, até 2024, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos.

O programa foi implementado em um contexto político muito marcante; é fruto do primeiro mandato de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, por muitas vezes, uma das questões que permeiam os anseios de muitos é que o ProUni, seja considerado e efetivado enquanto uma política de Estado, e não apenas uma política de governo que se torne um instrumento forte e incisivo na ascensão à Educação Superior.

### 3.1 Particularidades do ProUni: critérios e requisitos

De acordo com a Lei 11.096/2005 e os dados do Ministério da Educação (Brasil, 2017), podem participar do ProUni os estudantes brasileiros que não possuam diploma de curso superior e atendam às seguintes condições:

[...] ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;  
ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola;  
ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada;  
ser pessoa com deficiência;  
ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda. (BRASIL, 2017).

Estes são os requisitos iniciais para que se possa concorrer às bolsas do ProUni. O programa se efetiva em duas fases: pelo processo regular, aos candidatos que tenham participado da edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano anterior, ou pelo processo de ocupação das vagas remanescentes<sup>4</sup>, no qual se inscrevem candidatos que sejam professores da rede pública de ensino, em efetivo exercício, em cursos com grau de licenciatura. Para esta última opção, existem outras regras distintas, como não ter sido aprovado no processo seletivo regular ou remanescente do ProUni no primeiro semestre do ano que concorre à vaga.

Em ambos os casos, antes de tudo, é necessário que o candidato que tenha realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e tenha obtido notas nas provas (média das áreas do Enem) igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação.

Para concorrer às bolsas integrais, há outro critério importante. O candidato deve ter a renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa, ou ser candidato deficiente, professor da rede pública de ensino em efetivo exercício, sendo que essas duas últimas opções não utilizam a renda como critério de seleção.

Outro fator importante e amparado pela Lei 11.096/2005 diz respeito ao percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso aos candidatos

---

<sup>4</sup> Vagas remanescentes são aquelas eventualmente não ocupadas pelos candidatos na seleção regular do ProUni.

com deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros: cabe às universidades, a critério de obrigações a serem cumpridas, oferecer

[...] no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2005).

Já para concorrer às bolsas parciais de 50%, deve possuir a renda familiar bruta de até três salários mínimos por pessoa.

As IES, quando aderem ao Programa e aceitam ofertar bolsas ProUni, recebem uma contrapartida do governo. A Lei 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, delimita, em seu Art. 8º, os seguintes esclarecimentos:

A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (Vide Lei nº 11.128, de 2005)

I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV – Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica. (BRASIL, 2005).

Este é também um dos aspectos apontados por alguns autores como controversos e conflitantes ao ProUni. Costa e Ferreira (2016), por exemplo, ao analisarem valores de isenção fiscal de algumas instituições, destacam que as Instituições de Educação Superior possuem a vantagem de ampliar sua lucratividade por meio da renúncia fiscal.

Já o aluno ProUni, após ser matriculado e com sua graduação em curso, precisa apresentar uma quantidade mínima de frequência, sendo avaliado semestralmente para manutenção da sua bolsa. Os estudantes vinculados ao ProUni são regidos pela Portaria Normativa nº 34 de 05/09/2007 / ME - que dispõe sobre procedimentos de manutenção de bolsas pelas IES participantes do programa.

Os alunos bolsistas ProUni devem apresentar aproveitamento acadêmico em, no mínimo, 75% das disciplinas cursadas em cada período letivo, não referente ao percentual quantitativo em cada disciplina, mas relativo à soma das disciplinas cursadas.

Em caso de aproveitamento acadêmico insuficiente das disciplinas, o estudante pode apresentar justificativa junto ao setor do ProUni da IES, podendo ser autorizada a permanência da bolsa ao aluno uma única vez.

O MEC também tem desenvolvido ações de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições. São ações muito importantes, pois muitos alunos possuem enorme dificuldade de se manter durante a realização do curso, em função de gastos com moradia, alimentação, material pedagógico etc.

Este pode ser um dos fatores de evasão dos alunos ProUni, visto que muitos não conseguem se manter financeiramente, (BROCCO, 2015). A respeito disso, cabe o seguinte esclarecimento quanto à implementação da chamada Bolsa Permanência:

A Bolsa Permanência é um benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, destinada exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de bolsa integral do Programa Universidade para Todos – ProUni.

A Bolsa Permanência destina-se a estudantes com bolsa integral em utilização do Prouni, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC.

A referida carga horária média é calculada pela divisão entre a carga horária mínima total do curso, em horas, e o resultado da multiplicação do respectivo prazo mínimo em anos para integralização do curso e o número de dias do ano letivo, sendo este fixado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 200 dias letivos. O cálculo da carga horária média é efetuado com base nos dados constantes no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores do Ministério da Educação. O valor da Bolsa Permanência é definido em edital publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. (BRASIL, 2017).

Esse benefício chega a alcançar aproximadamente o valor de R\$300,00 e é uma medida complementar que minimiza os problemas apontados pelos estudantes ProUni no decorrer desses anos de sua implementação.

Sena e Diógenes (2016) destacam que, a partir do primeiro semestre de 2008, os benefícios se ampliaram; o MEC celebrou convênio de estágio com a Caixa Econômica Federal (CEF) e a Federação Brasileira dos Bancos (Febraban), onde são ofertados estágios em suas unidades administrativas aos bolsistas ProUni.

O ProUni tem demonstrado avanços significativos no que diz respeito ao acesso de alunos oriundos de meios populares nos últimos anos. Tem se efetivado com altos índices de ofertas de bolsas:

Desde sua criação até o segundo semestre de 2014, o ProUni ofertou 2.227.038 bolsas de estudo, das quais 1.497.225 foram efetivamente ocupadas (1.049.645 integrais e 447.580 parciais). Quanto à raça, os estudantes negros representavam 50,71% dos bolsistas, seguidos por brancos que equivaliam a 45,83% e por amarelos que correspondiam a 1,77% e indígenas que representavam 0,13%. No período, registrou-se também que 10.340 pessoas com deficiência e 12.225 professores da educação básica pública foram beneficiadas pelo Programa (MEC/Sispruni, 2014). Para o segundo semestre de 2015, está prevista a oferta de 116.004 bolsas de estudo (68.971 integrais e 47.033 parciais) em 856 instituições de todo o país (ANHAIA; NEVES, 2016, p. 20-21).

Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2017), a previsão de oferta de bolsas para o segundo semestre de 2015 se efetivou. No ano de 2016, primeiro semestre, o total de bolsas ofertadas foi de 203.602, sendo 109.462 bolsas integrais e 94.140 bolsas parciais. Até esse referido período, o ProUni apresentou elevação nos números de bolsas ofertadas, semestral e anualmente.

### **3.2 Publicações sobre o ProUni: defesas e críticas**

O ProUni traz, em sua trajetória e concepção, aspectos considerados por muitos como positivos e, por outros, negativos. Neste último caso, as críticas se efetivam pela compreensão de que o programa é fruto de uma lógica mercantil, de apoio e financiamento privado, que serve para fortalecer os laços particulares, enfraquecendo e deixando de lado os investimentos nas IES públicas.

Essas afirmações têm sido muito discutidas nos últimos anos e demonstram que o ProUni tem também suas fragilidades, sendo, por muitas vezes, controverso. Não há dúvidas de que estar situado na “fronteira entre o público e privado” o faz ser um programa a ser repensado periodicamente. (PEREIRA E SILVA, 2016).

No entanto, o acesso às IES públicas e estatais, no Brasil, também tem sido historicamente marcado pela seletividade desde sua criação. O acesso e a permanência também é fruto de pesquisas, contradições e grandes indagações. Geralmente, em cursos de alta concorrência, conquistam vagas em universidades estaduais e federais aqueles alunos que estudaram em escolas particulares e, assim, possuem subsídios – capital cultural – para participarem dos vestibulares e garantirem sua vaga. (BERTOLIN, 2013).

Moreira e Lulianelli (2016) elencam as dissertações e teses escritas no período de 2007 a 2012, no Brasil, que possuem por temática central o ProUni. Apontam que esses trabalhos estão “Entre o discurso da pseudodemocratização do acesso e o da inclusão”, marcando essa dualidade em que, por um lado, o ProUni é visto enquanto uma forte política

de expansão e, por outro, enquanto investimento privado para fins mercantis, caracterizando uma falsa democratização, segundo alguns autores. Esse texto demonstra um pouco das concepções que norteiam as discussões acerca do ProUni.

De um lado, temos a argumentação dos que acreditam que, mesmo em âmbito privado, o ProUni constitui a democratização do acesso e da inclusão de alunos de meios populares; por outro lado, há argumentos enfatizando que se trata de uma falsa democratização, – por isso, o prefixo *pseudo* acompanhado de *democratização* –, entendendo-se que, ao colaborar com o crescimento das universidades privadas, o Estado está incentivando práticas mercantis, neoliberais, e dando força para a transformação da educação em uma mercadoria.

Moreira e Lulianelli (2016) apontam que, logo após a instituição do ProUni, em 2005, muitos artigos sobre o Programa começaram a ser publicados em periódicos; no entanto, somente a partir de 2007 é que começaram a surgir pesquisas de tese.

Utilizando o descritor “ProUni”, Moreira e Lulianelli (2016) localizaram 26 teses no período de 2007 a 2012, disponíveis na base de dados da Capes. A maioria das produções eram provenientes dos cursos de pós-graduação em Educação.

Sobre o conteúdo das teses, os autores destacam que:

A exploração inicial da temática, nas teses, permite afirmar, seguramente, que todas tratam da oposição público *versus* privado, assunto recorrente nos debates educacionais brasileiros relacionados à Educação Superior. (MOREIRA; LULIANELLI, 2016, p. 103).

Nota-se que, inicialmente, as produções acadêmicas foram norteadas pela discussão em torno da *fronteira entre o público e o privado*, que constitui o ProUni.

As críticas ao programa partem, então, desse embate: o investimento em espaços privados. O sociólogo Wilson Mesquita de Almeida, em entrevista para a Revista Carta Capital, publicada em 19 de dezembro de 2014, aponta que os incentivos fiscais oferecidos às universidades privadas, por intermédio do ProUni, constituíram pequenas universidades em grandes grupos de educação com ações comercializadas até mesmo na Bolsa de Valores. Sua preocupação se dá, então, em refletir sobre a qualidade do ensino e da educação oferecidos nesses espaços. Wilson chama tais instituições de *privadas lucrativas*, a fim de diferenciá-las das instituições comunitárias, confessionais, fundações e autarquias municipais, em que o lucro não é revertido aos proprietários.

A preocupação está em considerar que a educação pode estar sendo convertida em mercadoria e que não se tenha nenhum controle sobre a qualidade que se oferece nessas instituições. Estudiosos e acadêmicos ressaltam também que tais ações e programas não

constituem ações efetivas de resolução dos problemas da Educação Superior no País, sendo então uma *maquiagem* aos problemas sociais.

Trabalhos mais recentes buscam, para além da contradição existente no ProUni, a compreensão da condição dos estudantes bolsistas (BROCCO, 2015): como esses alunos têm se mantido, como avaliam o programa, quais as melhorias sugerem etc. Autores como Faceira, 2006; Anhaia e Neves, 2016; Marques e Silva, 2016 veem no ProUni uma forma de democratização do acesso, em virtude de seus alcances, mas têm, também, consciência dos seus limites.

Faceira (2006) aponta ainda que

Pensar o ProUni como política de inclusão social é ressaltar o significado dessa categoria teórica (“inclusão social”) como sinônimo do resgate da cidadania, da plenitude dos direitos sociais, da participação social e política dos indivíduos (cidadãos) em todos os aspectos da sociedade. Isto é, a inclusão social é caracterizada pelo exercício da cidadania plena ou emancipatória, pela participação social, política e cultural, além do acesso aos direitos básicos. Nesse sentido, a efetivação de uma política pública voltada à inclusão social no ensino superior implica na garantia do acesso e permanência do aluno, na equidade de oportunidades e na efetivação da democratização do espaço escolar. (FACEIRA, 2006, p. 1603-1604).

A autora destaca a importância de se pensar o ProUni enquanto uma política de inclusão social, consolidando a premissa de equidade de oportunidades aos alunos oriundos de classes populares.

É dentro dessa perspectiva que se estrutura esta pesquisa, compreendendo que o ProUni possui seus limites e que, por vezes, é controverso, no entanto, é uma política que tem apresentado avanços significativos ao contexto da Educação Superior brasileira: tem transformado a trajetória de alunos de classes populares, que veem no programa a oportunidade de estabelecer relações concretas com o saber e de oferecer melhores condições de vida a si e aos seus familiares.

### **3.3 A relação entre o ProUni e o contexto desta pesquisa**

É nas particularidades do ProUni, em seus objetivos e critérios que se estabelece a relação necessária com esta pesquisa de mestrado. Os alunos ProUni, oriundos de meios populares (critérios de seleção do Programa), mesmo sendo considerados os “melhores” de seus grupos – pois obtiveram êxito no Exame Nacional do Ensino Médio –, em comparação aos seus colegas pagantes, tendem a pertencer a grupos em que o *background* é mais baixo, em que as condições de capital cultural são distintas de seus colegas pagantes.

Quanto a esses alunos provenientes de meios populares, de maneira geral, com base em teorias de cunho reprodutivista, seria condizente justificar que seu desempenho nas aulas, em avaliações e em sua trajetória acadêmica fosse inferior ao de seus colegas pagantes, pois muitas vezes não possuíam condições econômicas e culturais que os auxiliassem em sua trajetória escolar, o que os deixaria em desvantagem em relação aos seus pares pagantes.

No entanto, conforme já explicitado na base teórica desta dissertação, observa-se, em muitas situações, exatamente o oposto. Os alunos bolsistas ProUni, apesar de suas desvantagens socioeconômicas, apresentam desempenho superior em relação aos colegas pagantes.

Marques e Silva (2016) corroboram as premissas desta pesquisa ao apontarem que

O ProUni representa uma oportunidade única na vida desses jovens e não apenas uma bolsa de estudos, mas o direito de voltar a sonhar. Milhares de pessoas conseguiram romper as barreiras da exclusão, contrariando as estatísticas das desigualdades e aqueles que desacreditaram nessa possibilidade. Não representa somente um mérito de governo ou uma falácia para os críticos, mas uma conquista de anos de mobilização e luta do movimento social brasileiro. (MARQUES E SILVA, 2016, p. 76).

Não obstante, até então, as pesquisas preocupavam-se em avaliar os avanços do programa e o olhar dos alunos sobre a política em si. O nosso olhar visa a reconhecer no ProUni a ascensão dos sujeitos que o fazem, que participam dele. Esses sujeitos estão sendo mobilizados por algo que ainda não está presente na literatura.

Sozo e Nascimento (2016) fazem uma reflexão interessante acerca da bagagem que os alunos oriundos de meios populares trazem para a universidade:

Apesar de ter sido pensando como política para atender metas de inclusão, o ProUni corre o risco de caracterizar-se como política excludente, na medida em que exige do estudante notas incompatíveis com a qualidade da educação básica, exigindo também das escolas um preparo que nem sempre possuem, e que repercute no desgaste dos professores, os quais, para dar conta de cumprir a matriz curricular do ensino médio e preparar os estudantes para o vestibular e/ou Enem, muitas vezes não conseguem aprofundar os conhecimentos basilares para uma educação continuada, deixando a encargo das universidades o resgate destes conhecimentos para, a partir daí, cumprirem sua missão mais singular: a formação dos sujeitos para o exercício de uma profissão e para a inserção social. (2016, p. 138).

As autoras trazem à reflexão alguns pressupostos constatados no contexto deste trabalho de pesquisa. Acredita-se que o ProUni não tem se tornado uma ‘política excludente’, justamente pelo fato de que os alunos estão suplantando seus “déficits” relacionados a fatores

sociológicos – por exemplo, à sua trajetória familiar –, visto que, geralmente, a universidade não dá conta de, sozinha, recuperar e resgatar esses conhecimentos perdidos.

À luz da sociologia da educação, algumas teorias poderiam explicar por que esses alunos, impulsionados por suas condições e por verem, no acesso à universidade, sua única forma de “vencer na vida”, sentem-se mobilizados e impulsionados a saciar, por exemplo, suas necessidades particulares, o que influenciaria diretamente em sua aprendizagem e no desempenho em avaliações e testes, suplantando seus colegas pagantes.

O próximo capítulo trará excertos das entrevistas realizadas com os alunos bolsistas ProUni e também com os alunos pagantes. A análise dos dados, embasadas nos pressupostos de Bernard Charlot e Bernard Lahire e seus comentadores, visa a verificar se esse aporte explica os resultados “inesperados” dos bolsistas ProUni.

#### 4 O DISCURSO: ANÁLISE SOB A LUZ DAS NOVAS TEORIAS SOCIOLÓGICAS

Compreender os motivos que levam estudantes de meios populares ao improvável “sucesso” só é possível quando conseguimos observar discursos e particularidades de cada trajetória, de cada sujeito. Essa afirmativa está centrada nas premissas de Bernard Charlot e Bernard Lahire e é a base fundante desta dissertação. Teorias generalistas esbarram muitas vezes em questões consideradas improváveis, na subjetividade existente em cada sujeito e em seu meio social, não dando conta, dessa forma, de explicar as exceções, os casos que fogem à regra.

Serão abordados aqui casos em que tal premissa se comprova. O objetivo principal é o de contribuir na construção do conhecimento sobre fatores mobilizadores do desempenho e da aprendizagem de estudantes oriundos de meios populares, da Educação Superior, analisando a relação existente entre os fatores sociológicos propostos por Bernard Lahire, Bernard Charlot e seus comentadores e o desempenho dos alunos ProUni, por intermédio de entrevista semiestruturada.

O olhar minucioso aos sujeitos entrevistados, aos seus discursos, às suas trajetórias, evidencia as razões pelas quais se faz possível o “sucesso” de estudantes oriundos de meios populares no meio acadêmico e para além dele. Serão apresentados, neste capítulo, a análise da trajetória de 12 estudantes, sendo 6 alunos bolsistas ProUni, com bolsas integrais de 100% e 6 alunos pagantes. O recorte temporal do período/ano letivo em que os estudantes se encontram foi escolhido pensando que alunos em final de curso, ou tendo concluído mais da metade do curso, teriam um suporte maior e uma imersão mais profunda nos conhecimentos e nas habilidades obtidas durante o período de seu curso. Dessa forma, os estudantes entrevistados ingressaram em seus cursos no ano de 2014, primeiro ou segundo semestre.

A análise das respostas se deu por intermédio da Análise das Práticas Discursivas. Spink e Medrado (2000 apud FIOREZE, 2017) definem práticas discursivas como “linguagem em ação”, ou seja, “as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”. É nessas formas de produzir sentidos à sua trajetória escolar que buscamos compreender os discursos dos entrevistados.

Para tanto, consideramos, enquanto categorias de análise, os itens expostos por Bernard Charlot e Bernard Lahire em suas obras, sendo eles: mobilização; desejo de aprender; desejo de superar as condições difíceis (presente nos pressupostos de ambos autores); formas familiares da cultura escrita; condições e disposições econômicas; ordem moral doméstica; formas de autoridade familiar e formas familiares de investimento pedagógico.

Esses itens complementam-se; sozinhos, não podem ser considerados como razões para o “sucesso” ou “fracasso” dos alunos, mas fazem parte de uma rede de significados – são combinações específicas de traços gerais. (LAHIRE, 1997).

#### **4.1 Formas familiares de cultura escrita**

Lahire (1997) aponta que a familiaridade com a leitura pode levar a práticas para a criança, as quais possuem grande importância para o “sucesso” escolar. Dá exemplos em que essa relação se estabelece; dentre eles, a leitura em voz alta de narrativas escritas combinada a com a discussão dessas narrativas. O livro e a leitura passam então a ter uma relação de afeto para a criança. Também relata o inverso, em que experiências negativas acontecem, como situações em que os livros são respeitados demais, não tendo a criança o direito de tocá-los, por exemplo – ou, por outro lado, quando os livros são desconsiderados e oferecidos como brinquedos. O autor enfatiza, assim que a questão não se limita à presença ou à ausência de atos de leitura em casa, mas refere-se a como essas experiências são vividas e se possibilitam a socialização.

O fato de verem os pais lendo ou escrevendo pode desenvolver um papel importante na trajetória das crianças. Isso não se limita apenas às literaturas, livros físicos, mas pode se concretizar em diversos momentos, como na lista de contas, de materiais escolares, de compras, na caderneta de anotações e telefones, na agenda da criança. Essa organização de atividades permite que se constituam, na criança, noções temporais, de planejamento, de ordenação. (LAHIRE, 1997).

Quando indagados sobre a familiaridade de seus pais com a escrita, se eram leitores assíduos ou não, os entrevistados demonstraram ter possibilidade de acesso à leitura e, em muitos casos, o incentivo e prazer pela leitura se deu pela relação estabelecida por seus familiares. Assim afirmou uma bolsista do curso de Arquitetura: “[...] minha mãe gosta muito de ler, meu pai não lê, mas minha mãe lia, daí eu tava sempre pegando os livros dela”.

Conforme explicitado por Lahire (1997), alguns meios de objetivação contribuem para uma gestão mais racional, mais calculada e menos espontânea das atividades familiares, dentre elas está a lista de compras, de coisas a fazer – não necessariamente a literatura propriamente dita. Uma bolsista de Pedagogia relatou: “Eu brincava de restaurante que eu anotava as coisinhas assim”.

Em outros contextos e configurações, a leitura e a escrita podem ser articuladas e vistas pelos pais como uma forma de “investir”; consideram que são importantes para o

“sucesso” de seus filhos; incentivam, procuram estratégias – até mesmo financeiras – que os tornem leitores, mesmo eles não sendo leitores assíduos e frequentes. Lahire (1997, p. 20) aponta que “o texto escrito, o livro para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais”. Nesse sentido, os entrevistados bolsistas asseveraram:

*Olha, os meus pais apesar deles não gostarem de ler e nunca ter pego eles lendo eles sempre me incentivaram a estudar: ‘Estuda pra mudar de vida [...]’ e tal. Então eu sempre, sempre fui muito curioso também né, como eu falei antes, então comecei pelos quadrinhos, porque eu aprendi ler muito cedo aprendi com uns 4 anos mais ou menos, então eu lia quadrinhos, depois eu comecei a ler Sítio do Pica Pau Amarelo as obras do Monteiro Lobato e depois comecei a me interessar por Senhor dos Anéis, Harry Potter, e também por questões ligadas a própria disciplina né, durante a graduação assim eu pegava os livros didáticos e lia de cabo a rabo pra, porque era minha forma de aprender né, eu nunca, nunca consegui muito assim depender da explicação de alguém eu sempre precisava ler aquilo e tirar minhas próprias conclusões e assim fazer então consumia um volume muito grande. (Bolsista do curso de Direito).*

*Ai eu sempre li muito sempre pegava eu pegava muito livro na biblioteca da escola e quando eu tinha que ganhar presentes eu sempre pedia livro pra poder ler assim eu lia os livros todos os livros que eu encontrava eu lia, lia livro de ciências lia até os livros de receitas da minha mãe pra ficar tipo olhando, só pra ler assim porque eu gostava lia muito[...] A minha mãe ela gosta de ler mas ela nunca foi muito de ler assim, até acho ela assim ela gosta mas ela não lê muito assim, não sei se é porque acho que um pouco mais por falta de tempo assim, porque quando ela consegue assim ela lê, mas não era não teve muita influência assim. (Bolsista do curso de Medicina).*

Por outro lado, temos também aqueles pais cuja rotina está delineada pelas atividades de letramento; são leitores assíduos, e, nessa relação com a escrita, favorecem que tais práticas sejam consideradas “naturais” para seus filhos:

O fato de ver os pais lendo jornais, revistas, ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles (ser adulto como seu pai ou sua mãe significa, naturalmente ler livros...). LAHIRE, 1996, p. 20.

Alguns excertos demonstram tais peculiaridades dos pais leitores, as quais marcaram a memória de seus filhos bolsistas sobre a relação afetiva que constituíram com a leitura:

*Hã, o meu pai era, hã, como é que eu vou te dizer, a mãe nunca foi muito de ler sabe (risos), mas o meu pai sempre foi muito estudioso, sempre gostou muito*

*de ler e até ele tinha vários livros em casa assim que eu me lembro, até na época de Getúlio Vargas ele tinha uns livros que contava história de Getúlio Vargas eu me lembro de um livro bem grosso que ele guardava lá, gostava né, e tinha bastante livro em casa, no caso que ele tinha dele né dele, que ele tinha guardado ao longo do tempo. Então ele sempre foi um bom leitor ele sempre leu bastante (Bolsista do curso de Administração).*

*Ah eu adorava ler, era o rato da biblioteca, quando eu era adolescente, eu estudei minha vida inteira no Fagundes, então as tias já me conheciam, até hoje eu vou lá elas me conhecem, são as mesmas tias, e na biblioteca assim eu era a primeira a ir e a última a sair, cheguei a ler praticamente todos os livros infanto-juvenis da biblioteca do Fagundes na época, eu li muita coisa, agora leio menos assim porque eu leio coisas só coisa da faculdade né, as literaturas bem mais complicadas agora né (risos). Minha mãe sim, meu pai era meio preguiçoso, mas a minha mãe sim, ela adora ler, [...] eu tava sempre ganhando livros, minha mãe adorava dar livros de presente, ela ia comprar pra ela comprava pra mim, minha mãe sempre me incentivou, meu pai era um pouquinho menos, sabe como que é homem né, mas ele gosta mais de TV e a minha mãe já gosta de ler, adora ler, ela tem sempre um livro na cabeceira da cama assim, ela lê de noite antes de dormir até hoje, já tem quase 70 anos e lê (Bolsista do curso de Ed. Física).*

Em contrapartida, nos entrevistados do curso de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, em relação ao seu par pagante, estes traços não se estabeleceram da mesma forma, pois os pais não eram leitores e tal interesse não se fez presente durante sua trajetória familiar e escolar:

*[...] eu lia livro que agente pegava na escola, mas nada de ficar sempre focado na leitura assim com o tempo vago ai eu lia as vezes pra fazer outras coisas e tal. [...] eles liam mas não com tanta frequência, eles liam menos né” (Pagante do curso de Arquitetura).*

As formas familiares de cultura escrita se dão de distintas formas dentro das configurações familiares – nos bolsistas, podem se dar de um jeito em nos pagantes, de outro, ou até mesmo em famílias do mesmo grupo social – o que, por si só, não pode ser considerado enquanto “sucesso” ou “fracasso”. Mas são aspectos importantes a cada caso, que, em sua singularidade, podem conduzir ao processo de “sucesso” ou de “fracasso” em um conjunto de outros aspectos significantes. Nesse sentido, pode-se constatar que alunos pagantes também podem apresentar incentivo por parte de seus familiares:

*Bastante e era muito incentivada pela minha mãe, ela, quando era pequena tinha caixas e caixas de livros infantis né, e cresci também sempre na biblioteca da escola pegando alguns livros e sempre me interessei muito né, daí depois comecei a aprender inglês foquei também bastante em ler inglês e expandir o conhecimento assim né. (Pagante do curso de Direito).*

*Eu não gostava muito quando adolescente mas a minha mãe sempre me obrigou, toda semana eu tinha que ler, eu escolhia o livro né eu escolhia sempre romance, romance ou algo que, história em quadrinhos eu sempre gostei muito eu tinha que ler e fazer uma síntese pra entregar pra ela, um resumo do texto (Pagante do curso de Pedagogia).*

Lahire (1997) retrata, em seus escritos de pesquisa, as organizações familiares e suas características nas famílias populares da periferia de Paris. Alunos oriundos de meios mais favorecidos, ou que tiveram acesso e melhores condições de vida, também apresentam configurações familiares com peculiaridades que possibilitam seu bom desenvolvimento social e cognitivo. Em contrapartida, muitas vezes, suas condições socioeconômicas, como a escola que frequentaram, o investimento pedagógico que tiveram durante sua formação – incluindo neles características culturais – se sobressaem em seu desempenho escolar e profissional, o que não está presente, muitas vezes, nos alunos bolsistas.

Leitores assíduos ou não, as configurações familiares dos alunos entrevistados em sua maioria delineou-se em torno das práticas de leitura e escrita. Os estudantes, em suas singularidades, demonstraram ter acesso e incentivo por parte de seus genitores, incidindo-se um fator importante à sua trajetória escolar.

#### **4.2 Condições e disposições econômicas**

A respeito das condições e disposições econômicas de existência, Lahire (1997) reflete que elas são necessárias, mas que seguramente não são suficientes pra constatar, sozinhas, o “fracasso” ou o “sucesso” escolar.

Para o autor, diversos acontecimentos cotidianos podem fragilizar a situação econômica familiar, deixando rupturas: “Um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego que fragilizam a situação econômica [...]” podem comprometer a estabilidade profissional do chefe da família, pois tal estabilidade pode “oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica de conjunto: regularidade de atividades e dos horários familiares, limites estruturados e estruturantes.” (LAHIRE, 1997, p. 24).

Em contrapartida, salienta que as condições econômicas são necessárias, mas não suficientes, pois elas não determinam mecanicamente comportamentos. Muitas famílias, por exemplo, mesmo em situações de grande precariedade econômica, fazem o possível para que isso não piore – “gerem o ingerível”, isto é, uma situação de grande vulnerabilidade econômica, para que tal situação não fique ainda pior. (LAHIRE, 1997).

Os alunos bolsistas dos cursos de Direito, Administração e Medicina relatam, em suas entrevistas, peculiaridades presentes nas reflexões de Lahire (1997):

*Era bem complicado na verdade né, porque meu pai antes de eu nascer ele foi empresário, foi empresário no Mato Grosso apesar da gente ser daqui ele sofreu uma fraude de um sócio dele e ele acabou quebrando ele veio aqui pra X só com a roupa do corpo e um carro que ele tinha e ai meu pai quando eu era bebê ainda ele começou a trabalhar no comércio de veículos e assim foi até ele se aposentar por invalidez que foi em razão do AVC que ele sofreu em 2013, mas era bem complicado assim, a gente vivia um aperto atrás do outro, eu lembro que eu comecei a trabalhar bem novo, eu comecei a trabalhar com doze anos, né pra dar uma ajudada porque minha mãe ela tem muito problema de saúde também ela não podia trabalhar então basicamente a renda era proveniente da forma como eu trabalhava, trabalhava de operador de balança numa fruteira de um supermercado, eu recebia por comissão então fica bem complicado. (Bolsista do curso de Direito).*

*Meu pai morreu em 2008, faz, acho que 9 anos que ele faleceu. [...] ele trabalhava numa pedreira, daí ele trabalhava com compressor e dinamite, explosivo né, daí uma pedra muito pesada caiu em cima dele daí foi morte, é acidente né, acidental.*

*Assim ó eu morava em Fontoura Xavier, daí a gente se mudou pra Mato Castelhana em 2009, 2010, por ai, ai até o segundo ano eu fiquei em Fontoura Xavier, segundo ano do Ensino Médio, no terceiro é... vim pra cá, era metade do segundo eu não me lembro é, por ai, daí eu vim morar pra Mato Castelhana, tem uns tios meus que moram ali, a minha mãe sempre quis vim morar pra cá, e também porque meu pai tinha falecido também né, a gente quis esquecer um pouco aquele lugar lá e sei lá né vai saber também, porque se eu tivesse lá nem sei se eu tinha ganhado bolsa, né nem taria aqui né, hoje estudando. (Bolsista do curso de Administração).*

*Sempre foi mais ou menos como ta agora assim, só que o que aconteceu logo que o meu pai faleceu a minha mãe e o meu avô continuaram assim, porque a gente mora no interior eles trabalhavam na agricultura, daí eles continuaram trabalhando e tal a gente sempre foi assim nunca chegou assim ai passamos fome assim não, sempre teve assim o básico a gente sempre conseguiu ter, mas ao mesmo tempo, depois a minha mãe começou trabalhar fora pra ganhar um pouquinho melhor porque daí na agricultura era difícil meu vô já tava ficando mais idoso e ele não conseguia mais trabalhar [...]. (Bolsista do curso de Medicina).*

Os relatos demonstram o que foi refletido por Lahire (1997): as situações de fragilidade ocorrentes nas trajetórias dos bolsistas deixaram rupturas marcantes. A necessidade de começar a trabalhar fez com que o bolsista do curso de Direito ingressasse no mercado de trabalho bem cedo. No caso do bolsista do curso de Administração, mudar-se de cidade foi uma estratégia encontrada para, nas palavras dele, esquecer o que havia acontecido

e buscar novas chances. As intervenções familiares desses bolsistas se operaram em outras categorias, incidindo visivelmente em suas formas familiares de cultura escrita. Os bolsistas dos cursos de Direito e Medicina, por exemplo, eram leitores desde cedo, muito incentivados pelos pais, e o bolsista do curso de Administração tem, em suas memórias, lembranças em que o pai, antes de falecer, lia assiduamente, possuía diversos livros, conforme relatos no item anterior.

Portes (2000) destaca que é a presença, o apoio, indignação, atuação e discernimento do pai ou da mãe, sua intervenção, que propicia ir contra os efeitos de uma fatalidade, instalando-se a possibilidade de crescimento subjetivo do filho, de continuidade dos estudos.

Há casos de famílias em que essas rupturas não se apresentam, marcando as lembranças o fato de não se vivenciar situações extremas de dificuldade financeira, incidindo sobre o que Lahire (1997) retrata por regularidade de atividades e de horários familiares, como é o caso dos bolsistas dos cursos de Educação Física e Arquitetura e Urbanismo:

*Hã, a gente não era pobre, pobre, mas também não era rico, era classe média, como a maioria dos brasileiros, mas eu nunca passei necessidade, fome, essas coisas não, sempre tive o que eu quis, os dois trabalhavam, não tinha problema nenhum.*

*[...] eu me lembro assim era quando ele me levava pros treinos daí ele me levava pro centro de futsal, daí ele ficava assistindo até terminar daí ele me levava pra casa que eram duas três vezes por semana (Bolsista do curso de Educação Física).*

*Ah, tipo, eu tenho oito anos de diferença da minha irmã, então até que tava só eu como filha, não sei parecia que era tudo normal assim, ai depois quando veio ela ai acaba tendo que ter essa redução, ai não sei acho que eu senti um pouco de dificuldade, de diferença, **ou eu que me privava entendeu**, por que, a tem uma irmã, eu acho que talvez eu me privava entendeu, **não era talvez nem meus pais**, pensando que tem ela, nos gastos e tal. (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo, grifo da autora).*

Ambos os casos demonstram que as condições econômicas familiares eram mais estáveis, sem grandes dificuldades. No caso do bolsista do curso de Arquitetura, a chegada de um irmão o privou de algumas coisas, tendo havido algumas reduções. O bolsista deixa claro que se tratava do seu comportamento em relação ao irmão e nem tanto dos pais. Lahire enfatiza que:

O mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tratados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente. (LAHIRE, 1997, p. 25).

Dessa forma, a questão central está não apenas no fato de que a família tenha boas condições financeiras, mas na forma como estão gerindo seu dinheiro, como planejam suas atividades econômicas – mesmo uma família que possua um capital financeiro mais baixo pode gerir, planejar e utilizar sua renda da melhor forma possível.

Entre os alunos pagantes, a grande maioria relata não possuir dificuldades financeiras durante a infância e a adolescência. Muitos demonstram, inclusive, muita segurança em relação a esse fator, o que também não os abstém de características de gestão e planejamento financeiro – como é observado nos casos dos pagantes de Medicina, Arquitetura e Urbanismo e Direito:

*É tranquilo, quando criança talvez é porque os pais tavam recém aqui né, no Brasil, então eles... a gente era bem mais assim rígido a questão de economia né, então era tudo... era bem limitado, assim, não era nada, a gente morava num apartamentozinho pequeno e tudo, com quatro pessoas que tinha também a tata que a gente chamava né que era lá a primeira prima da mãe e sempre bem, nada tipo de a mais assim era só aquilo de comida mesmo e a escola né, a escola sim eles sempre pagaram inteiro, sempre mas agora depois de anos, quando eles voltaram pro Sul né, daí que a gente começou daí que eles começaram a ganhar um pouquinho mais e tal mas também sempre controlando... **sempre bem controladinhos** (Pagante do curso de Medicina, grifo da autora).*

*É, não, tipo a gente sempre conseguiu dar a volta né, nunca passamos necessidade graças a Deus, mas sempre foi ali, o dinheiro era tudo controlado a gente não gastava em coisa que não precisava e tal, sempre foi assim desde que eu nasci até hoje no caso né. Tipo **o pai ele ganha bastante** até, de repente é até por isso que eu não consigo a bolsa, mas ele tem bastante gastos no caso devido ao ramo que ele tá né, é sempre controlado nada de fazer o passo maior do que a perna entre aspas né (Pagante do curso de Arquitetura e Urbanismo, grifo da autora).*

*É que como o pai ele tem empresa o salário dele não é fixo né, então dá pra colocar, o meu é dois mil e quinhentos meu, a mãe é mais dois, da pra colocar esse aqui, a letra E<sup>5</sup>.*

*Olha, quando o pai começou com a marmoraria a gente sofreu um pouco, sofreu né, **mas foi nessa faixa aí**, nesse período. **Depois estabilizou**, foram uns 3 anos assim, que a gente ficou apertado porque daí eu não trabalhava, a X também não, e daí tinha o X pequenininho (Pagante do curso de Pedagogia, grifo da autora).*

*[...] que ganhava mais na minha família era minha mãe por questão de ser funcionária pública eu comecei trabalhar somente aos dezoito anos né, e **não***

---

<sup>5</sup> Referente à renda familiar, de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).

*tinha necessidade de trabalhar antes que isso, o meu irmão também [...] (Pagante do curso de Administração, grifo da autora).*

*a gente não chegava ser pobre assim, mas era uma média, classe média baixa, a gente não tinha tudo, não passava necessidade mas não podia esbanjar, a gente tentava controlar não gastar em coisas muito fúteis, eu sempre tive essa ideia de ter que economizar mas não passar vontade, eles sempre tentavam dar o melhor que podiam pra nós, né (Pagante do curso de Direito, grifo da autora).*

É possível notar que a maioria dos alunos bolsistas entrevistados vivenciou situações que fragilizaram o contexto econômico de suas famílias, conforme explicitado por Lahire (1997), como, por exemplo, os casos em que o gestor (pai) faleceu, necessitando-se assim, que a família se reorganizasse quanto às atividades econômicas. Os alunos pagantes relataram, em seus discursos, melhores condições financeiras, demonstrando também muito cuidado, gestão e planejamento de seus recursos.

### 4.3 Ordem moral doméstica

Há casos de famílias cujas intervenções e configurações não se operam no investimento propriamente econômico e pedagógico, mas sim nas condições morais, incluindo as questões religiosas escolhidas pela família, as quais estão diretamente relacionadas à socialização de seus filhos e também aos conceitos de ética e moral.

Lahire (1994) destaca que:

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando. (LAHIRE, 1994, p. 24).

Isso pode ser observado no trecho do relato do bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo, filho de agricultores com baixa escolaridade:

*A eles sempre tipo me chamavam atenção pro melhor, sabe tipo tu tem que estudar tu tem né, quando fazia alguma coisa errada eles sempre chamavam atenção, ou se eu ficava vendo TV de mais, a tu tem que estudar, tu tem teu tema pra fazer, nesse ponto eles sempre foram bem.. é eu acho que como eles não tiveram estudo sabe eu acho que eles me puxavam pra que eu pudesse ter o que eles não tiveram né, acesso à educação. (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo).*

Portes (2000) afirma que o esforço contínuo para inculcação de uma ordem moral doméstica no filho, desde muito cedo, é suficiente para balizar os procedimentos sociais; é uma espécie de esforço contínuo que não tem como alvo específico o “sucesso” escolar, mas sim uma educação mais abrangente, para a vida.

Lahire (1997) também relata, em seus perfis, a forte presença de conceitos oriundos do contato e da vivência com a religião, em que os traços morais, de honestidade e respeito, fazem-se presentes na formação das crianças. Em suas entrevistas, destaca a moral instituída nas famílias estrangeiras que, mesmo com a dualidade da língua francesa e a sua língua de origem, não deixavam de lado o hábito de ler o Alcorão, devido ao seu engajamento muçulmano.

A esse respeito, os estudantes entrevistados, declararam ser importantes a presença da religião e de seus preceitos em sua trajetória escolar; assim, os alunos dos cursos de Arquitetura, Administração, Educação Física e Medicina testemunham tal fato:

*Da personalidade sim, acredito que sim, por que tipo ensinamentos de valores como pessoa essas coisas. (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo).*

*[...] acho que a fé da gente né, **motiva muita coisa e quando a gente tem um objetivo** e coloca em prática eu acho que quando a gente tem, segue né, um caminho isso ajuda muito eu acredito que ajuda muito na realização pessoal, profissional. (Bolsista do curso de Administração, grifo da autora).*

*Ah **de honestidade sim, ética também**, eles nunca me cobraram assim ah tu tem que fazer tal coisa porque isso, não eles sempre me disseram **tu vai fazer e vai ter consequências** e tu **vai arcar** com as tuas consequências sempre deixaram bem claro, minha mãe sempre foi assim. (Bolsista do curso de Ed. Física, grifo da autora).*

*Eu acho que sim no sentido porque até uma certa idade assim a minha mãe, a gente, um pouco de disciplina porque a gente todo dia rezava ela também tipo falava bastante que a gente tipo a gente tinha muito medo logo assim que o pai faleceu que ela falecesse também e tal e daí isso tipo ajudava um pouco, confortava a gente ela dizia que ele tava lá esperando e bla bla bla, acho que ajudou bastante nesse sentido e também tipo a ter aquela os ensinamentos assim de valores sabe que querendo ou não são baseados na religião então tipo hoje eu vejo que teve bastante assim coisa positiva que talvez não seja assim não seja ai acredita em deus e tudo que aconteceu ta escrito na bíblia não mas tipo **é uma coisa que ajudou criar o caráter assim e os valores**. (Bolsista do curso de Medicina, grifo da autora).*

Lahire (1997) salienta que o aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado (não caracterizado apenas pela moral relacionada à religião) adquire, sem perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como ordenação, fator importante ao seu desenvolvimento por um todo, integralmente.

Já em outras trajetórias, a ordem moral doméstica não foi tão marcante, incidindo sobre os bolsistas outras formas de intervenção familiar. Os alunos dos cursos de Direito, bolsista e pagante, e o entrevistado pagante do curso de Educação Física exemplificam tal questão:

*[...] nunca foi algo muito presente. Eu acho que na verdade eu cobreí deles, né, teve vários momentos, o meu ele pai passou por bastante aperto inclusive antes de se tornar empresário de quebrar né, e ele acabou desenvolvendo uma via do jeitinho brasileiro muito complicado então era daquele tipo de pessoa que se alguém cerrava o troco ele não devolvia né, minha mãe também eles se apertaram e começaram a exercer esse tipo de conduta e eu vendo isso várias vezes briguei com eles inclusive hoje em dia quando meu pai faz isso pego ele pela mão coloco no carro a gente vai lá e a gente devolve, né, mas acho que foi meio inverso assim, né, meio que a minha ideia de moral se formou com eles em determinado momento só que depois disso eles acabaram desvirtuando e daí meio que a gente se ajudou assim, acho que foi mais ou menos assim que funcionou. (Bolsista do curso de Direito).*

*Eu não sei... porque os princípios da religião são muito aqueles princípios morais né, que tu sabe que é errado não por causa da religião, então acho que se influenciou foi pouco, porque eu tinha muito a visão do certo e do errado pelo que os meus pais né, ensinavam **a religião acho que não afetou muito a minha visão de mundo assim.** [...] ensinavam 'ó filha isso é errado faz tal maneira né', sempre de um jeito bem calmo né, bem, eu cresci sabendo que isso era certo isso é errado, **sem ser imposto né.** (Pagante do curso de Direito, grifo da autora).*

*Eu acho que foi bom pra eu entender um pouco o que eles pensavam mas por outro lado hoje eu não consigo mais tomar tipo ver aquele lado bom da igreja católica porque eu vejo mais coisas ruins do que coisas boas então eu tenho um pensamento totalmente diferente que talvez pra eles não seja o mesmo, entendeu?! (Pagante do curso de Pagante Ed. Física).*

A ordem moral doméstica é, muitas vezes, marcante na ação socializadora dos meios populares. Lahire (1997) destaca que, se ela pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque indissociavelmente apresenta-se uma ordem cognitiva. Está ligada principalmente a bom comportamento, aceitação de regras, moral do esforço e da perseverança, os quais são traços que podem preparar, segundo o autor, uma boa escolaridade,

sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recursos.

#### 4.4 Formas de autoridade familiar

Lahire (1997) é categórico ao afirmar que a apreensão das formas de exercer a autoridade familiar é importante; vê a escola primária enquanto um lugar regido por regras de disciplina e aponta que muitos alunos são estigmatizados como indisciplinados, desatentos e bagunceiros. Em contrapartida, aqueles que respeitam essas regras são classificados como autônomos, seguindo sozinhos pelo caminho certo, opondo-se aos que precisam ser lembrados incessantemente sobre as regras de boa conduta, sobre as normas da escola etc.

É nesse contexto que surgem as intervenções familiares de autoridade. Mesmo que, muitas vezes, não sejam intencionais, objetivam que, em âmbito familiar ou escolar, seus filhos possuam limites, respeitem as regras e, assim, busquem compreender a importância da valorização do espaço escolar.

Os entrevistados bolsistas dos cursos de Arquitetura, Direito, Pedagogia, Administração e Medicina exemplificam essas premissas; seus pais “inculcavam-lhes” preceitos a fim de que o respeito e a aceitação às regras escolares resultassem em aspectos significantes para o seu “sucesso”:

*A eles sempre tipo **me chamavam atenção pro melhor, sabe tipo ‘tu tem que estudar tu tem né’**, quando fazia alguma coisa errada eles sempre chamavam atenção, ou se eu ficava vendo TV de mais, a ‘tu tem que estudar, tu tem teu tema pra fazer’, nesse ponto eles sempre foram bem... é eu acho que como eles não tiveram estudo sabe eu acho que eles me puxavam pra que eu pudesse ter o que eles não tiveram né, acesso à educação (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo, grifo da autora).*

*[...] pela forma de criação deles assim eles são digamos assim bem autoritários né, hã, eu sempre tive uma criação **muito voltada pro que você deve fazer primeiro o que precisa fazer para depois você fazer o que você quer fazer**, né então, deles né, então eu acabava cumprindo assim o que eles me determinavam apesar de no caso de estudar, por exemplo, eu gostar de fazer né (Bolsista do curso de Direito, grifo da autora).*

*[...] sempre, apanhei bastante (risos), por às vezes né, birra, **tinha hora do tema, fazer** (Bolsista do curso de Pedagogia, grifo da autora).*

*[...] sempre quando vinha o boletim, que dizia que tava regredindo tava hã, porque as vezes a gente fazia as amizades e sabe né, na sala de aula, uma conversa vem uma conversa vai os professores ficam cuidando e anotam né, mais*

*ou menos o comportamento da gente e eu era muito quieta né, dentro da sala, daí teve uma época que eu falava muito e daí a professora escreveu no boletim que era pra mim falar menos e prestar mais atenção na aula daí eu me lembro **dessa vez aí que o pai disse pra mim que eu tava tipo tava regredindo né, não tava mais indo pra frente tava indo pra trás** daí eu me lembro dessa vez. (Bolsista do curso de Administração, grifo da autora).*

*[...] toda família até tava passando por momento difícil que era a perda do meu pai e tal então era uma coisa meio complicada, mas só assim a minha mãe sempre foi muito tranquila, muito, muito, **ela claro chamava atenção quando era necessário a gente ficava de castigo as vezes assim castigo no sentido mais na verdade o castigo dela era deixar a gente com a consciência pesada pelo que a gente tinha feito [...]** (Bolsista do curso de Medicina, grifo da autora).*

Os relatos demonstram o controle para a interiorização das normas aplicados pelos familiares, os quais estão destinados à compreensão dos valores e preceitos que a família possui sobre aspectos sociais e escolares. Em um de seus relatos de perfis, Lahire (1997, p. 170) aponta que “o pai parece exercer uma autoridade baseada na não violência física, mas na interiorização da legitimidade de suas palavras pelos filhos.”

Outras famílias operam de maneira distinta, exercendo sua ação educativa de outras formas; e há ainda aquelas que, vendo que seus filhos estão “no caminho certo” e que aceitam tranquilamente as regras escolares, inculcam-lhes noções de confiança, autonomia: confiam neles, em sua palavra e em sua disposição a realizar as atividades escolares; contudo para Lahire, “quando não o faz, demonstra confiança nos filhos, isso não significa falta de autoridade, [...] as crianças interiorizaram o respeito ao adulto.” (LAHIRE, 1997, p. 170). Isso pode ser observado nos trechos abaixo:

*Mas eu não lembro de ser cobrada assim com autoridade. (Pagante do curso de Pedagogia).*

*Nunca, a minha mãe ela é professora de séries iniciais, mas ela nunca ficou em cima de mim assim, aí faz o tema, ou eu já ouvi relatos de pais que ficavam com cinta em cima da criança né, pra fazer o tema, minha mãe nunca, ela pedia, filha você tem o tema e aí eu fazia o tema e tudo mais mas nunca foi de brigar por causa disso assim, **ela dava muita autonomia pra gente saber o que a gente tinha e não tinha que fazer né, então sempre diziam que a gente era inteligente por causa da minha mãe, mas a minha mãe não ficava cobrando que a gente fazia as coisas, a gente fazia porque sabia que era nossa obrigação né que tinha que fazer mas não porque meus pais ficam em cima, era bem tranquilo.** (Pagante do curso de Direito, grifo da autora).*

*Não, não, nunca tive problema com tema, nunca tive de a minha mãe ser chamada na escola, até uma vez ela foi na escola numa reunião porque ela disse nunca me chamam na escola eu vou ter que ir nessa reunião, ainda os professores, ela chegou lá e os professores, o que você ta fazendo aqui, a gente não te chamou, daí ela não mas eu quis vim pra saber porque que nunca me chamam, daí disseram pra ela porque ela não incomoda ela não conversa ela não faz bagunça eu sempre tive notas boas, não... (Bolsista do curso de Bolsista Ed. Física).*

*[...] sempre foi de conversa lá em casa, tanto que eu tipo eu falo até pra todo mundo assim que eu nunca, nunca levantaram a mão assim pra mim, mas talvez ali na quinta série que eu tava um pouquinho mais preguiçosa eles eram um pouquinho mais de fazer as vezes comigo né tipo de ficar ali e não me deixar sair até eu terminar, mas depois era tranquilo assim até porque eu gostava de fazer rápido e tchau né, não era assim aquela menininha toda neurótica e tal eu gostava de mais brincar e tal, daí acho que esse foi o período que eles mais ficaram comigo. (Pagante do curso de Medicina, grifo da autora).*

Os trechos retratam situações em que as formas de autoridade familiar não foram tão marcantes para a trajetória dos alunos; outros aspectos talvez tenham maior destaque na intervenção destas famílias, como, por exemplo, as formas de investimento pedagógico e as formas familiares de cultura escrita, permitindo que seus filhos tenham mais autonomia e liberdade para reger suas atividades escolares devido a sua aceitabilidade e disposição a seguir as regras familiares e escolares.

Os trechos elencados demonstram que as formas de autoridade familiar estão mais marcantes e presentes nos entrevistados bolsistas, com algumas exceções. Lahire (1997) salienta que as diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão importância a autocontrole e interiorização de normas de comportamento; são mais presentes nos relatos de famílias populares que agiam com autoridade, buscando que seus filhos cumprissem as regras impostas. Trata-se, assim, de um atenuante para o seu “sucesso”, indo ao encontro dos pressupostos do autor os trechos aqui destacados dos alunos bolsistas.

#### **4.5 Formas de investimento pedagógico**

Quando trata das formas familiares de investimento pedagógico, Lahire (1997) inicia suas reflexões demonstrando que seu trabalho se construiu contra a ideia de que as famílias populares, em que os filhos tiveram “sucesso” na escola, são caracterizadas essencialmente por práticas de superescolarização, destacando que a prática e a intenção familiar orientada para a escola seria apenas um possível caso social. Tem-se, então, uma dualidade de finalidades; a escolaridade pode tornar-se uma obsessão familiar, nas palavras do autor, ou um

hiperinvestimento pedagógico, em que esses pais fazem mais que outros para estarem seguros do “sucesso” dos seus filhos.

Os relatos dos entrevistados bolsistas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Medicina demonstram um investimento pedagógico realizado a partir de atividades extracurriculares; mesmo vivendo em condições econômicas não tão estáveis, esses pais priorizavam que seus filhos participassem de atividades pedagógicas que os conduzissem ao “sucesso” escolar:

*Eu participava, eu fazia teatro, por que tipo, como o município era pequeno então a escola ela acabava sendo a educação era boa, aí eu tinha uma professora que incentivava muito isso aí tipo tinha um grupo de teatro assim e era eu e mais uma colega minha, as duas que mais se destacava, então todo ano a gente fazia uma peça de teatro no município vizinho, ali em Tapejara, que tem o centro cultural, então a gente sempre participou, isso até a oitava série. (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo).*

*[...] e daí quando eu fiz acho que uns oito, dez anos mais ou menos daí eu comecei a participar de oficinas daí que era de música, canto, dança, hã, eu fiz inglês fiz italiano fiz várias coisas. Pelo município, a única coisa que eu paguei que eu fiz um tempo foi inglês que daí meu padrinho também pagou pra mim tipo eu fiz acho que uns três anos assim mas de resto daí era tudo pelo município daí tudo que tinha a gente conseguia a gente aproveitava pra fazer. (Bolsista do curso de Medicina).*

No caso dos bolsistas dos cursos de Pedagogia e Educação Física, podemos observar o que Lahire (1997) aponta ser propriamente um investimento dos pais, muitas vezes intencionalmente, os quais “sacrificam a vida pelos filhos para que cheguem onde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem”; assim, são cuidadosos com questões escolares, incluindo reuniões e bilhetes na agenda, conforme podemos observar nos relatos:

***Era o sonho da minha mãe ser professora e a eles nunca me privaram de nada que o que eles não puderam ter eles iam dar pra mim então eu agarrei com tudo né.*** (Bolsista do curso de Pedagogia, grifo da autora).

*[...] eu tava sempre ganhando livros, minha mãe adorava dar livros de presente, ela ia comprar pra ela comprava pra mim, minha mãe sempre me incentivou [...] a minha mãe sempre me ajudou, **por mais que ela não tenha estudado assim, ela acabava aprendendo antes de mim**, pra poder me ensinar, muitas vezes eu peguei ela lendo e fazendo tipo matemática, história, geografia lendo meus livros pra aprender porque se eu perguntasse alguma coisa pra ela, ela não ia saber me ensinar depois, várias vezes da minha infância. (Bolsista do curso de Ed. Física, grifo da autora).*

*Olha, os meus pais apesar deles não gostarem de ler e nunca ter pego eles lendo eles sempre me incentivaram a estudar, estuda pra mudar de vida e tal. (Bolsista do curso de Direito, grifo da autora).*

*A mãe assim a mãe participava das reuniões então os professores conversavam bastante com a mãe assim né, então a mãe sempre, o que os professores falavam ela passava pra gente, que os professores queriam mais comprometimento as vezes, ou, questão de tema essas coisas assim... (Bolsista do curso de Administração, grifo da autora).*

Entre os alunos pagantes, alguns relatos demonstram a presença das formas familiares de investimento pedagógico, mas, em sua maioria, as intervenções familiares estiveram presentes de forma mais marcante em outras categorias.

No caso do pagante do curso de Medicina, o fato de possuírem condições econômicas estáveis e consolidadas permitiu que o investimento pedagógico pudesse ser realizado pela escola particular, conforme relato: “e a escola né, a escola sim eles sempre pagaram inteiro, sempre”.

Nos casos dos entrevistados pagantes dos cursos de Direito e Pedagogia, o fato de serem filhos de mães professoras é bastante relevante no que diz respeito aos investimentos pedagógicos de sua trajetória, conforme podemos observar a partir de seus relatos:

*Na agenda, eu lembro que sempre ia recadinho da mãe na agenda né, ai como está a XX? como está a XX? E é assim com o XX também, Como está o XX? [...] toda semana eu tinha que ler, eu escolhia o livro né eu escolhia sempre romance, romance ou algo que, história em quadrinhos eu sempre gostei muito eu tinha que ler e fazer uma síntese pra entregar pra ela, um resumo do texto. (Pagante do curso de Pedagogia).*

*É a mãe gostava de dar livro pra gente ler, essas coisas assim então, os joguinhos que nem quebra cabeça essas coisas ou os livrinhos quando não tinha tema a gente ia ler alguma coisa assim, porque a gente não tinha videogame ou computador, muitos jogos essas coisas assim, era bem mais papel mesmo que a gente tinha pra brincar né. [...] eu lembro que a mãe colocou a gente numa escola de idiomas né, pra inglês [...]. (Pagante do curso de Direito).*

Nas trajetórias dos pagantes dos cursos de Educação Física e Arquitetura, a questão do investimento pedagógico não se destaca; os relatos dos entrevistados demonstram certa “inexistência” de indícios. A configuração familiar e as intervenções nortearam outros aspectos e categorias, não excluindo, nesses casos, que os filhos se sentissem instigados ou mobilizados ao convívio escolar a partir de outros investimentos que não fossem pedagógicos.

Quando indagados sobre participar de cursos, verificar com assiduidade a agenda, incentivar a leitura frequente, ajudar nas tarefas escolares, escreverem pequenas histórias, coisas deste âmbito, os pagantes responderam da seguinte maneira:

*[...] Quando era muito necessário se não ele não participava. (Pagante do curso de Ed. Física).*

*Ah eu frequentava, por exemplo, as coisas da minha escola onde eu estudava eles faziam, por exemplo, festas juninas essas coisas festa de páscoa, confraternização essas coisas eu frequentava. (Pagante do curso de Arquitetura e Urbanismo).*

Ambos casos possuem suas singularidades. O entrevistado do curso de Educação Física relata que o pai não participava das reuniões quando não era necessário, e que seu desempenho escolar era considerado bom; seus relatos demonstram também a dificuldade do pai em ser o gestor da família, visto que a mãe faleceu, ficando os três filhos sob responsabilidade do pai.

O pagante do curso de Arquitetura e Urbanismo é oriundo de família cuja principal fonte de renda é o trabalho agrícola; suas atividades cotidianas centram-se neste fator e, por conseguinte, as intervenções familiares se concretizaram em outras categorias.

Em geral, com exceção de dois cursos, os relatos dos entrevistados demonstraram aspectos relevantes e atenuantes dentro das formas familiares de investimento pedagógico. Nas famílias oriundas de meios populares, efetivaram-se enquanto “sacrifício” para que os filhos cheguem onde os pais gostariam de ter chegado. Nos alunos pagantes, com condições econômicas mais estáveis, ligados diretamente à categoria “disposições econômicas”, o investimento pedagógico se deu por meio de cursos de línguas, investimento em livros, jogos e materiais pedagógicos.

#### **4.6 Mobilização**

De acordo com os pressupostos e ideais de Bernard Charlot, “mobilizar-se é pôr-se em movimento”, em uma dinâmica interna do movimento. “É reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso”. (CHARLOT, 2000, p. 55). O autor é categórico ao afirmar que uma criança, mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando aposta em algo que tem um sentido, um valor que advém de um desejo.

Desta forma, consideramos que os alunos entrevistados possuem características relativas ao conceito de mobilização; seus discursos demonstram que é significativo em sua

trajetória o acesso à Educação Superior e mobilizam-se a fim de finalizar o curso com “sucesso”, estabelecendo relações profundas com o saber e, assim, concretizar seus sonhos e os de seus familiares.

Essa mobilização impulsiona os alunos bolsistas do ProUni, os quais relataram, ao serem indagados sobre o que os mobilizava, se eram questões financeiras, pessoais, a família, o desejo de aprender ou os desejos pessoais:

*[...] De infância por que eu via meus colegas que iam bem se puxando e aquela competição quem é melhor quem vai melhor nas provas e eu achava feio quem reprovava [...] eu sempre fui bem no meu ensino fundamental e ensino médio, então sabe eu tenho pavor de reprovar essas coisas, é uma cobrança minha, tipo pessoal minha. [...] Eu acho que todas, todas acabam mobilizando assim, por que uma coisa puxa a outra, **é o financeiro é a tua vontade de fazer o que tu gosta, tua família né** acho que um pouco de tudo assim (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo, grifo da autora).*

***A família e depois tipo ser alguém na vida você ter um trabalho** você ter sua remuneração você caminhar com as tuas próprias pernas, poder **retribuir pros pais tudo que eles fizeram** (Bolsista do curso de Pedagogia, grifo da autora).*

*É que nem eu falei né acho que o desejo assim de uma realização né, pessoal assim tua né, você ter uma graduação, você ter um foco no estudo né, tentar ser alguém melhor né, não tentar ficar só atrás assim, **querer buscar novas oportunidades né, ter um salário melhor né**, eu quero quando... até não sei agora vou ver se o ano que vem eu faço, se eu termino o curso ou já faço o ano que vem hã, quero fazer um curso de inglês também, pra aperfeiçoar melhor né, hã, ter mais é portas abertas assim nesse sentido (Bolsista do curso de Administração, grifo da autora).*

*Com certeza, principalmente o desejo de saber porque eu sempre fui muito curiosa e sempre gostei muito de aprender e também como eu já disse né os profissionais assim entusiasmados com o que eles fazem e o desejo de estar de saber pra quando eu for fazer né praticar minha profissão eu poder ajudar as pessoas da melhor forma possível porque tipo lembrando sempre uma pessoa ta dentro de uma família dentro de um contexto grande e que se acontecer alguma coisa de errado né tipo querendo ou não tu é responsável e tipo o que tu for fazer tu tem que saber fazer bem então tu tem que aprender pra depois poder ajudar as pessoas porque senão não vai dar. [...] mudar minha vida e eu sei que no futuro **eu vou poder proporcionar uma qualidade de vida boa pra minha mãe** que tipo é uma coisa que eu quero muito, pros meu avós até que eles sejam vivos também e vou poder ter uma família, dar uma boa educação pros meus filhos e etc. né (Bolsista do curso de Medicina, grifo da autora).*

*Sim, muito, hã, a gente tem professores que eles são militantes na área, né, tem um professor que é procurador da república agora, faz com que talvez na tua palavra me faça **que eu me sinta muito mobilizado a estudar porque aquilo faz,***

*“bah” eu preciso sair da minha zona de conforto porque eu preciso ta onde é que esses caras tão, claro quando a gente pensa nesses caras a gente pensa no salário deles, só que não é isso, acredito que mesmo que se fosse uma remuneração mínima eu ainda gostaria de fazer porque o papel é bacana então eu meio que penso pra chegar até B eu preciso percorrer todo o caminho já que eu estou em A, né, então estou sempre atrás da máquina ai. [...] e também tem a questão de que eu quero dar uma vida boa pra eles (Bolsista do curso de Direito, grifo da autora).*

Dentre os relatos dos bolsistas, é possível observar que o desejo de oferecer uma vida melhor aos seus familiares é presente nos discursos. Charlot (2000) aponta que mobilizar-se é engajar-se em uma atividade porque existem “boas razões” para isso. Assim, o desempenho dos alunos bolsistas ProUni pode estar fundamentado nessas premissas; esses alunos são mobilizados pelo desejo, pelo sentido e pelo significado da Educação Superior em suas vidas, e por ver nela a chance de alcançar seus objetivos. Charlot (1996) destaca ainda que

É igualmente interessante perceber a diversidade dos processos de mobilização que as famílias utilizam. Elas controlam, ajudam, “empurram” fazendo explicitamente referência ao futuro, ao desemprego, às dificuldades de vida e de trabalho dos pais. (CHARLOT, 1996, p. 57)

Já nos alunos pagantes, essa mobilização apresenta-se com diferentes intuitos. Esses estudantes, em sua maioria, por possuírem condições financeiras estáveis, retratam uma mobilização não para o sentido de mudança de vida, de superar condições difíceis, mas relativas às suas questões pessoais, aos cursos que escolheram, de modo a se tornarem bons profissionais com aptidões para tal – mesmo que, em muitos casos, reconheçam os esforços da família em sua trajetória. O relato do Pagante de Arquitetura e Urbanismo exemplifica tal fator nesta afirmação: “A família e hãem o meu sonho no caso né, ter uma formação e tal acho que isso seria o principal”. Notamos que existe esse reconhecimento em relação à família e que, no campo mais pessoal, sua ação se dá em torno da formação, do curso e da profissão escolhida.

Os entrevistados pagantes dos cursos de Pedagogia, Direito e Administração relatam buscar realização pessoal e profissional; apontam que seus desejos estão torneados em volta do crescimento pessoal, da carreira:

*[...] querer trabalhar, entrar numa Universidade, porque com o magistério eu já tava trabalhando né, eu passei no concurso público [...] só com o magistério, se eu quisesse parar eu podia parar porque eu entrei como concurso já tinha o concurso só como magistério, mas não o que eu quero é a docência universitária*

*então eu vou continuar até conseguir (Pagante do curso de Pedagogia, grifo da autora).*

*[...] o que mais me mobiliza é o **crescimento pessoal** que nem eu já falei antes o conhecimento nunca é demais então tô sempre tentando aprender e crescer **porque financeiro não é tanto** porque a área que eu quero não é a melhor do direito né, eu quero uma coisa que me faça feliz (Pagante do curso de Direito, grifo da autora).*

***Evolução, a própria, o crescimento né**, a evolução constante eu acho que é a única coisa que não tiram da gente né, e a gente ta ai pra adquirir pra no caso adquirir coisas novas né, sugar informações, então acho que evolução seria a palavra (Pagante do curso de Administração, grifo da autora).*

O entrevistado pagante do curso de Medicina relata mobilizar-se em direção a uma medicina mais humanizada; durante sua entrevista, relata tal interesse. Os pais, ambos médicos de carreira, foram essenciais à sua decisão. Quando indagado sobre se sentir mobilizado, responde da seguinte maneira:

*Sim, ai bastante, ainda mais agora que são áreas que eu gosto bastante né, mas é bom assim saber que já com a parte do estudo com a parte teórica tu já pode ajudar bastante sabe, [...] mas já aprendendo um pouquinho tu já consegue ajudar um monte de gente e ai acho que isso que é mais motivador ainda. (Pagante do curso de Medicina).*

A mobilização, durante muito tempo, pode ter sido associada aos meios mais favorecidos; afinal, esse grupo alcançava o “sucesso”. No entanto, não é característica própria destes meios e tampouco dos meios populares; é uma característica própria de sujeitos que, em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, sentem-se impulsionados. Conforme constatado nas entrevistas realizadas, desejar, atribuir significados e investir energia em busca de objetivos são processos que podem levar esses sujeitos ao “sucesso” e, quando associadas a outras configurações e intervenções familiares, exaltam a possibilidade de maiores aprendizagens e desenvolvimento integral.

#### **4.7 Desejo de aprender**

Charlot (2000, p. 59) afirma que “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender” e que ninguém escapa dessa obrigação, pois um sujeito só pode se constituir e tornar-se sujeito apropriando-se do mundo, tecendo relações com ele e com os que estão nele. O autor destaca que são muitas as maneiras de aprender e que existem

muitas coisas a se aprender, de modo que essa questão é muito mais ampla, pois está diretamente ligada às relações com o mundo.

Para Charlot (2000), o conceito de relação com o saber implica o desejo, que surge quando o sujeito vivenciou experiências do prazer de aprender e saber. O desejo de aprender e de, a partir de tais saberes, transformar sua realidade social, suas relações com o mundo, com os outros e consigo, foram evidenciadas nos relatos dos entrevistados, principalmente nos relatos dos alunos bolsistas. O “desejo” de saber não é característica própria e única dos estudantes bolsistas entrevistados; no entanto, seus relatos e o conjunto de associações realizadas a partir das suas configurações familiares demonstram-se em maior intensidade em suas trajetórias do que em relação aos seus pares pagantes.

Esse desejo pode estar relacionado à sua mobilização em mudar de vida, economicamente e profissionalmente, para assim superar as difíceis condições de vida, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

*[...] eu sempre fui bem no meu ensino fundamental e ensino médio, então sabe eu tenho pavor de reprovar essas coisas, é uma cobrança minha, tipo pessoal minha e não só do ProUni entende, por que o ProUni é o mesmo porcentual que tem o FIES 75% né de aprovação, então essa preocupação meio que todo mundo teria que ter por que a maioria tem FIES ou ProUni **então a cobrança de estudar e ir bem é pessoal minha.** (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo, grifo da autora).*

*É sempre uma coisa nova, então você sempre tem que ta aprendendo tudo e você tem que saber de tudo um pouco porque as crianças vão chegar e vão te pedir coisas nossa que você não faz ideia, mas elas pedem. (Bolsista do curso de Pedagogia, grifo da autora).*

*Bom, eu desde criança sempre quis ser juiz de direito né, eu achava muito bacana a função do juiz e pra ser juiz eu precisava ter direito né, e além de tudo eu sempre gostei muito de ler **sempre fui muito curioso** [...] Olha eu acho que é fundamental, né, hoje em dia, não querendo repetir o bordão mas **sem estudo a gente não é nada né.** (Bolsista do curso de Direito, grifo da autora).*

***Eu acho que o ato de aprender a base de tudo né, a gente tem que, hã, tentar aprender pra poder né, ter ações melhores né, ter motivações e conseguir né, ir atrás de algo né, aprender acho que é uma função básica que a gente ta aprendendo a todo momento né, acho que é isso.** (Bolsista do curso de Administração, grifo da autora).*

*[...] eu sempre fui muito curiosa e sempre gostei muito de aprender [...] A eu acho que **se a gente não aprender a gente não evolui né, no sentido conhecimento no sentido até vida né, porque tipo tem muita coisa que surge que a gente precisa pesquisar conhecer aprender pra conseguir continuar né tudo como***

*está, e eu gosto de aprender [...]. (Bolsista do curso de Medicina, grifo da autora).*

*O ato de aprender pra mim é tu ta viva, ta sempre aprendendo então o ato de aprender pra mim é tu viver, ta viva ta aprendendo sempre. (Bolsista do curso de Educação Física).*

O ato de aprender, para esses alunos, está diretamente ligado à condição humana, assim como assevera Charlot (2000). Os estudantes entrevistados estabelecem relações concretas com o saber, pois, a partir de seus relatos, podemos evidenciar seus pressupostos acerca da aprendizagem e de sua importância e significação à construção de sua trajetória pessoal e profissional. Para o autor o que impulsiona relações de saber é o desejo; este é “o desejo do outro, desejo do mundo, de si próprio, de saber ou de aprender”, pois ele é “a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo.” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Os estudantes entrevistados mostram-se “desejantes”; possuem, em seu discurso, um desejo específico: o de superar as difíceis condições de vida que tiveram, de retribuir o esforço e o empenho realizado por seus pais a fim de que eles tivessem “sucesso”, de tornar-se um profissional exemplar – afinal, sem saber, não há prática fundamentada. Esses sujeitos veem, na Educação Superior, uma grande oportunidade:

*[...] eu acho que vai ser a financeira, no curso superior eu vou poder ter uma profissão melhor um emprego melhor e automaticamente **uma situação financeira melhor, não só pra mim mas também eu acredito que pros meus pais, que eu quero retribuir isso** (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo, grifo da autora).*

*[...] poder retribuir pros pais tudo que eles fizeram (Bolsista do curso de Pedagogia).*

*[...] e também tem a questão de que eu quero dar uma vida boa pra eles. [...] se eu não tivesse ingressado no Ensino Superior, possivelmente eu não estaria trabalhando, e se não tivesse o plano de ta no Ensino Superior **provavelmente eu taria com vários colegas até hoje trabalhando como operador de balança num supermercado, né, foi a vontade de sair de lá, de trabalhar com alguma coisa que eu precisasse ler e estudar que fez eu vir até aqui, né, então foi mais ou menos assim** (Bolsista do curso de Direito, grifo da autora).*

*[...] e eu acho que com certeza eu vou tipo ir dum salário que na minha casa da menos de um salário mínimo e meio que é o que o ProUni exige né, dá bem menos né, por pessoa, e vou ir pra tipo **ter uma vida bem estável**, então tipo, economicamente com certeza vai me proporcionar coisas bem melhores [...]*

*mudar minha vida e eu sei que no futuro eu vou poder proporcionar uma qualidade de vida boa pra minha mãe que tipo é uma coisa que eu quero muito, pros meu avós até que eles sejam vivos também e vou poder ter uma família, dar uma boa educação pros meus filhos e etc. né (Bolsista do curso de Medicina, grifo da autora).*

Quando Charlot (2000) trata das relações que os sujeitos tecem com os outros e com o mundo, pode-se até mesmo arriscar uma associação aos pressupostos de Lahire (1997). É nessas relações que as configurações e intervenções familiares se efetivam e consolidam; os alunos bolsistas do ProUni, sujeitos “desejantes” e mobilizados, podem carregar consigo o desejo maior de superar as condições de vida difíceis que tiveram e, assim, estão vendo a oportunidade de realização de seus desejos e sonhos na Educação Superior, por intermédio do ProUni.

Os pares pagantes, colegas de cursos dos alunos bolsistas, não obstante, também demonstram, em seus relatos, o “desejo de saber”, o qual é, segundo Charlot (2000), uma característica de sujeitos em relação com o mundo. No entanto, os estudos de suas trajetórias podem demonstrar que seus desejos, em muitos casos, estão relacionados a outros anseios não relacionados a superar suas condições difíceis, sendo a mobilização desses alunos distinta daquela presente nos discursos dos estudantes bolsistas.

#### **4.8 À guisa de reflexão**

A leitura e a análise das entrevistas realizadas (conforme quadro sinóptico no Apêndice D) e dos trechos elencados para este capítulo evidenciaram que a maioria das famílias dos estudantes entrevistados fez-se presente em suas trajetórias escolares: mesmo diante de dificuldades, buscavam estratégias para que seus filhos obtivessem “sucesso” escolar, tanto no caso dos bolsistas como no dos pagantes. O esperado, partindo de teorias generalistas, seria que o desempenho dos estudantes de classes mais favorecidas, com melhores condições econômicas, culturais e familiares, fosse maior que o desempenho de estudantes de classes populares, o que não tem se efetivado em relação aos bolsistas ProUni.

Com o objetivo de produzir conhecimento sobre o desempenho desses estudantes da educação superior, este trabalho buscou destacar não apenas as diferenças, mas também as semelhanças dentre os diferentes grupos de alunos, isto é, buscou apreender realidades que demonstram que os alunos bolsistas também podem possuir condições que potencializam desenvolvimento e a aprendizagem, tal qual os pagantes. Isso, provavelmente, se deve às configurações familiares desses alunos bolsistas, os quais, munidos de outros fatores como

mobilização e o desejo de aprender, almejam dias melhores para si e para seus familiares, pois. Por meio da combinação de diferentes aspectos, podemos afirmar que os alunos bolsistas, conforme as teorias de Lahire e Charlot, possuem aspectos e especificidades que os levam a suplantar suas fragilidades culturais e econômicas.

Trata-se de destacar, desta forma, que, mesmo oriundos de meios populares, advindos de difíceis condições de vida em que os fatores econômicos possuem forte influência, os alunos bolsistas do ProUni podem apresentar, em sua trajetória, configurações familiares consistentes e evidentes que reforçam sua mobilização e seu desejo de saber. Buscam, por meio da oportunidade que tiveram com o ProUni, oferecer aos seus familiares um retorno, mudar suas condições atuais de vida, ter melhores salários e exercer sua profissão com maestria, conforme destacaram alguns bolsistas sobre a relevância do programa:

*[...] porque se não fosse o ProUni eu não sei se eu estaria estudando, ou eu ia ter FIES, e aí depois o FIES tu tem que pagar também e aí vira uma pressão ainda maior tipo 'agora eu tô formada vou ter que trabalhar vou ter que ganhar bem e vou ter que pagar isso', então que aproveitem isso sabe que vão bem porque pra mim pelo menos o ProUni foi essencial assim, hã, se não fosse isso acho que eu não ia tá aqui, acho que é isso assim, estudem. (Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo).*

*Eu acho o ProUni um bom programa, uma boa política porque se ele não existisse eu não teria meios né, pra conseguir tá aqui, estudando né, imagine o curso de direito hoje tá uns mil e duzentos reais, mais os livros mais essas coisas, eu não teria condição nenhuma, é o que a gente ganha por cabeça lá em casa, acredito que é uma boa política mas é uma política que tem algumas falhas, né. (Bolsista do curso de Direito).*

*Eu acho que assim, principalmente pra eles aproveitarem a oportunidade que tá sendo dada porque é uma oportunidade única [...]. (Bolsista do curso de Medicina).*

*[...] se não fosse o ProUni eu não faria, muita gente não faria, hã, Medicina apesar de ter pouco ProUni também tem gente que não teria como fazer porque é muito caro então ela ajuda muito, muito mesmo. (Bolsista do curso de Educação Física).*

Os relatos dos bolsistas evidenciam a importância atribuída à oportunidade que tiveram. Sentem-se mobilizados a fazer de tal oportunidade a maneira de melhorar de vida, de oferecer retorno aos entes próximos que contribuíram para suas trajetórias.

Considerando as contribuições da sociologia para a educação e, ainda, sua relação interdisciplinar, a hipótese inicial foi que fatores sociológicos, configurações e intervenções

familiares, mobilização e desejo de aprender, apontados por Lahire (1997) e Charlot (2000), possuem capacidade de compensar as lacunas decorrentes do *capital cultural* e socioeconômico – inferior – dos alunos bolsistas do ProUni, influenciando diretamente em seu desempenho acadêmico.

Assim como enunciado por Lahire (1997), não se trata de privilegiar um ou outro traço sociológico ou aspecto da socialização familiar, ou de estabelecer correlação fator por fator, mas de analisar configurações singulares, combinações de traços gerais. Conforme proposto por Charlot, o intuito foi justamente observar e compreender a particularidade de cada trajetória, de cada sujeito da amostra tomada: “Ora é precisamente ‘o que acontece’ nessas histórias e nessas situações que procuramos compreender.” (CHARLOT, 1992, p. 50).

Na categoria “formas familiares de cultura escrita”, podemos observar que, mesmo as famílias dos alunos bolsistas não possuindo *capital cultural* em destaque, eles valorizam e incentivam seus filhos a lerem, acreditam que a leitura pode conduzi-los ao “sucesso”. Isso também é evidenciado em algumas trajetórias dos entrevistados pagantes, como nos casos dos cursos de Direito, Pedagogia e Administração.

No que diz respeito às disposições econômicas, é unânime, entre os bolsistas, até mesmo pelo fato de possuírem a bolsa, o aspecto relativo às condições financeiras instáveis e vulneráveis. Porém, em nenhum desses casos, os alunos declararam situações extremas de vulnerabilidade, como, por exemplo, passar fome. Lahire destaca que, mesmo entre os alunos de meios populares, as condições financeiras revelam quão fortes são as formas como se organizam e como gerem, planejam o orçamento doméstico. Entre os pagantes, em geral, os entrevistados demonstraram maior “segurança”/estabilidade financeira, com pais e mães possuindo rendas consideradas como “boas”.

As intervenções familiares acerca da ordem moral doméstica e das formas de autoridade familiar podem ser observadas nos relatos dos entrevistados, tanto bolsistas quanto pagantes, que, em sua maioria, possuem articulações diretas com a religião e a autoridade exercida pelos gestores nos lares. Em suas entrevistas, realizadas na periferia de Paris, Lahire (1997) relata a forte presença da religião e de seus preceitos nas intervenções familiares dos entrevistados, os quais, em sua grande maioria, eram estrangeiros, geralmente muçulmanos. As classes populares, de acordo com o autor, podem ligar-se à religião e à autoridade familiar como uma forma de se “estruturar”, de ter alicerces e poder, por meio dos valores éticos e morais, tornar maiores as chances de chegar ao “sucesso”.

Dentre todos os entrevistados, apenas um relatou não acreditar que os traços relativos à religião foram importantes em sua formação, dando destaque ao papel da autoridade

familiar. Entre os entrevistados pagantes, foi possível observar um menor nível de controle, visto que a autoridade familiar não pareceu ser tão intensa.

Quanto às as formas familiares de investimento pedagógico, estas podem estar ligadas às condições e disposições econômicas; no entanto, conforme assevera Lahire (1996, p. 25) muitas famílias “gere[m] o ingerível, ou seja, uma situação de grande precariedade econômica, para não descer mais ‘baixo’ ainda”. Entre os bolsistas, é possível observar que suas famílias aproveitaram sempre as oportunidades que lhes foram ofertadas – por exemplo, cursos e oficinas oferecidos pelas prefeituras de suas cidades. Mesmo com as difíceis condições financeiras, os pais ofereciam o que podiam e sempre atuavam também no intuito de instruir e auxiliar, mediando os temas escolares. Entre os pagantes, essas intervenções se efetivaram por meio de cursos de línguas, escolas particulares, passeios a espetáculos culturais, teatro e cinema, formas mais ligadas ao poderio econômico.

As questões sobre as categorias relativas a desejo de saber e mobilização evidenciaram que os alunos, em geral, têm grandes expectativas em relação à realização de um curso superior, incluindo as consequências positivas em suas futuras trajetórias. Mesmo tal sentimento estando presente entre bolsistas e pagantes, isso ocorre de maneira distinta. Os pagantes anseiam realizar seus sonhos e se tornar excelentes profissionais em sua carreira. Já os bolsistas retratam, em seus discursos, sua intensa mobilização em busca de melhores condições financeiras, em busca de dias melhores aos seus familiares, estabelecendo articulações diretas com o saber, conforme apontado por Charlot (2000). Assim, veem, na chance que estão tendo por intermédio do ProUni, uma maneira de “vencer na vida” e chegar ao tão esperado “sucesso” desejado por eles e por seus familiares.

Assim, em consonância com os autores escolhidos para o estudo e as evidências empíricas das entrevistas, pode-se compreender que os conceitos elencados enquanto categorias de análise estão, na amostra realizada, propiciando o bom desempenho de alunos de meios populares do ProUni na Educação Superior. Considerando a trajetória destes alunos e as formas de intervenções familiares, tais conceitos demonstraram-se associados com o elevado desempenho dos alunos bolsistas em relação aos seus pares pagantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país que historicamente apresenta uma baixa taxa de escolarização na Educação Superior. Além disso, a construção desse nível educacional é considerada tardia e elitista. Os primeiros cursos superiores “livres” da relação teológica surgiram por volta do século XIX, e a primeira universidade brasileira, apenas no século XX. (CUNHA, 1980 apud PINTO, 2004, p. 728).

Vivemos um período em que a democracia ainda se dá de forma “inconclusa” no espaço acadêmico; dois grandes desafios são as políticas para o acesso e a permanência dos estudantes nessas instituições. A relação público *versus* privado é também um dos grandes debates da agenda educacional brasileira. Permeada de tensionamentos, carrega consigo ações que marcaram e estão marcando a história da Educação Superior. Oportunizar condições igualitárias, democráticas, de acesso e permanência aos estudantes da Educação Superior brasileira, é fundamental para consolidar uma sociedade mais justa, em que os estudantes tenham reais condições de chegar ao “sucesso”.

Durante muito tempo, teorias educacionais evidenciaram que o “sucesso” dos estudantes resultava da escola em que frequentavam e da sua infraestrutura, incluindo os profissionais que nela atuavam. Somente a partir da década de 1960, com os estudos do Relatório Coleman e do Sociólogo francês Pierre Bourdieu, é que tais premissas foram desmistificadas. Outro fator passou, então, a ser levado em consideração: a associação entre desempenho escolar e origem social dos alunos.

A explicação para o “sucesso” escolar passou a ser diretamente enunciada pelas disposições que regem as representações dos “agentes” sociais sobre eles mesmos e sobre a realidade, pelo conjunto de regras, valores e crenças que veicula suas aspirações, sua identificação e posição social, denominado por Bourdieu como *hábitus*. (ARAÚJO E OLIVEIRA, 2014). E o “fracasso”, consecutivamente, foi explicado pela ausência de aprendizagens e conteúdos que somente as classes mais favorecidas, devido ao seu *capital cultural*, alcançavam. Desse modo, os meios populares não alcançariam o sucesso devido a esses fatores e por não dominarem os códigos necessários ao seu bom desempenho. Assim, a escola passou a ser vista enquanto um espaço de reprodução e legitimação da desigualdade e de privilégios.

Logo, as classes mais favorecidas, tendencialmente, possuiriam mais subsídios e elementos para alcançar o “sucesso” escolar, pois teriam uma bagagem cultural, econômica e social que levaria a desempenhos superiores no âmbito das escolas.

As últimas décadas no Brasil têm sido marcadas por pesquisas que demonstram a grande expansão da Educação Superior e do acesso a ela por pessoas advindas dos mais diversos contextos sociais, culturais e econômicos. Programas e políticas educacionais estão mudando o panorama de desigualdades no acesso às instituições de Educação Superior, no intuito de oportunizar maior acesso à população, independentemente do meio social em que vivem. Essa luta não chegou ao fim, mas percorreu caminhos exitosos.

O ProUni, que se constituiu em um instrumento para tais avanços no Brasil, está permitindo que muitas pessoas possam realizar cursos superiores com bolsas parciais ou integrais e, além disso, que possam buscar novas formas de viver pessoal e profissionalmente. Trata-se de um programa ligado às instituições privadas, que oferta bolsas de estudos aos candidatos que não possuem curso superior e que se encaixam nos critérios de renda, etnia etc., isto é, são estudantes advindos de meios populares.

Os dados iniciais, elaborados a partir do banco de dados do Enade e apresentados como justificativa deste estudo, demonstram o bom desempenho dos bolsistas ProUni, contraditando a teoria vigente, visto que eles deveriam ter, tendencialmente, desempenho inferior, pois possuem desvantagem de *background* em relação aos seus colegas pagantes. Assim, esse aspecto torna, o programa uma fonte de informações privilegiadas para contribuir com pesquisas sobre a superação do *capital cultural* de estudantes provenientes de meios populares. Dessa forma, o questionamento central desta pesquisa é: que fatores sociológicos podem estar sendo mobilizadores do “inesperado” desempenho superior dos alunos bolsistas ProUni em relação aos colegas pagantes?

À luz da sociologia da educação, considerando suas contribuições para a educação e, ainda, sua relação interdisciplinar, neste trabalho, partimos da hipótese de que, analisando as particularidades e singularidades de cada sujeito, suas trajetórias e configurações familiares, tendo por fundamentação teórica os estudos de Bernard Charlot (2000) e Bernard Lahire (1997), seria possível compreender a superação e o bom desempenho dos bolsistas ProUni.

O estudo desenvolvido pretendeu contribuir na construção do conhecimento sobre fatores mobilizadores do desempenho e da aprendizagem de estudantes da Educação Superior, advindos de meios populares.

Dessa forma, a metodologia empregada para esta dissertação foi baseada em uma pesquisa qualitativa, sendo realizada por meio de uma combinação de métodos – bibliográficos, entrevista semiestruturada e Análise das Práticas Discursivas, para o trato das respostas obtidas por meio da entrevista, bem como as reflexões adquiridas em consonância com as literaturas revisadas. A Análise das Práticas Discursivas veio, então, com o intuito de

interpretar as entrevistas, de modo a se observarem aspectos peculiares dos entrevistados, buscando subsídios que pudessem explicar ou fundamentar a hipótese inicial.

A pesquisa bibliográfica foi empregada para tratar da literatura que discorre sobre o pensamento sociológico acerca do “sucesso/fracasso” escolar nos meios populares. Trata-se de estudos que dizem respeito à Educação Básica e que, consecutivamente, partindo da trajetória dos estudantes, foram aproximados ao contexto da Educação Superior. Partindo do referencial teórico e dos aportes enunciados pelos autores, compreendemos que esta pesquisa somente seria “viável” se estes estudantes fossem ouvidos, se fosse dada visibilidade aos discursos, a suas particularidades e aos traços de suas trajetórias.

A amostra se deu com o total de 14 entrevistas, sendo duas delas realizadas em forma de “teste de validação” do roteiro de entrevista semiestruturada, no curso de Ciências da Computação. As demais entrevistas que compuseram o material de análise são de estudantes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Pedagogia, Direito, Educação Física, Administração e Medicina, que ingressaram no ano de 2014 e que, portanto, encontram-se em fase de conclusão. De cada curso, foram entrevistados dois alunos: um bolsista ProUni e um aluno pagante.

Compreendemos, no desenvolvimento do estudo, que as pesquisas sobre configurações familiares, mobilização e relação com o saber não podem ser estruturadas nas “diferenças” entre os entrevistados. Elas devem buscar compreender como os sujeitos categorizam, organizam seu mundo, e como dão sentido às experiências escolares. (CHARLOT, 2005, p. 41).

Charlot (2000, 2005) nos alerta que as qualidades atribuídas pelos professores aos alunos de classes sociais desfavorecidas podem ser encontradas também entre estudantes de classes dominantes, assim como podemos encontrar casos de sucesso entre os meios populares e de fracasso entre os alunos de classes abastadas. Não é uma regra; são casos particulares, sujeitos em uma relação constante com o mundo, consigo e com os demais, e que, nesta relação, sentem-se impulsionados por meio de uma mobilização a buscar seus desejos. Por isso, é necessário considerar a história destes, sua construção e transformação, e não apenas analisar a situação de “fracasso ou sucesso” partindo de sua “posição social”.

As entrevistas realizadas demonstraram que, mesmo diante de diversas dificuldades, as famílias dos estudantes bolsistas sempre priorizaram a ‘educação’ que seus filhos recebiam; intervinham da melhor forma possível; auxiliavam com temas; investiam em atividades pedagógicas; incentivavam a leitura e a escrita; compreendiam a importância do brincar enquanto aspecto constitutivo no desenvolvimento, com o intuito de que o “sucesso” pudesse

ser alcançado. Mesmo não possuindo condições de transmissão de *capital cultural*, os pais procuraram proporcionar aos seus filhos aquilo que lhes foi negado: oportunidade.

Como consequência, seus filhos reconhecem o esforço e o empenho de seus pais e sentem-se mobilizados a lhes garantir um retorno; declaram buscar para eles e suas famílias dias melhores, condições mais estáveis de sobrevivência; demonstram o desejo de superar as difíceis condições em que viveram e/ou vivem.

Entre os relatos dos bolsistas, também é possível observar a materialidade das relações que estabeleceram com a aprendizagem, com o saber. Consideram que o ato de aprender é inerente ao sujeito, que se constitui nas relações que estabelece com os sujeitos com que convive, com o mundo e consigo, assim como assevera Charlot (2000). O desejo de aprender, ligado à mobilização desses alunos, é observável em sua grande maioria.

Outro fator interessante observado entre os alunos bolsistas é que, mesmo advindos de famílias com baixas disposições econômicas, os pressupostos abordados por Lahire (1997) são observados. Essas famílias demonstram organização, gestão, planejamento; “gerem o ingerível”, ou seja, são vigilantes no quesito economia, pois entendem que “descer mais baixo” ainda lhes acarretaria danos irreparáveis, em situações ainda mais difíceis.

Após a realização de entrevistas semiestruturadas e das análises dos relatos dos alunos, em consonância com os autores escolhidos para estudo, foi possível inferir que os conceitos considerados – formas familiares de cultura escrita, condições e disposições econômicas, ordem moral doméstica, formas de autoridade familiar, formas de intervenção pedagógica, mobilização e desejo de aprender – são, pelo menos nos casos avaliados, determinantes para o bom desempenho de alunos de meios populares na Educação Superior. Esses fatores, atribuídos enquanto categorias, podem justificar o elevado desempenho dos alunos bolsistas em relação aos seus pares pagantes. Isso se dá não de maneira isolada, mas na análise das trajetórias dos alunos em sua associação às formas de intervenções familiares.

Este estudo demonstrou, então, que é necessária atenção especial à particularidade das trajetórias dos estudantes beneficiados pelo programa, que é preciso dar voz a esses alunos para que, em suas histórias e discursos, seja possível localizar subsídios de fortalecimento de políticas públicas, de modo que se busque oportunizar condições igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento no nível de Educação Superior.

Portanto, torna-se plausível afirmar que se faz necessário que as políticas públicas e educacionais continuem avançando – da Educação Infantil à Educação Superior –, articulando-se com a assistência social e a cultura, a fim de oportunizar o desenvolvimento de estudantes que ainda são marginalizados na escola e na sociedade.

Esta dissertação não pretende esgotar o debate acerca do desempenho de alunos bolsistas da Educação Superior brasileira, nem mesmo atribuir ao ProUni mais do que lhe é devido. Os fatores sociológicos apontados nessa pesquisa podem não ser os únicos mobilizadores do desempenho dos alunos ProUni, pois, para além deles, podem existir outras explicações, sejam elas oriundas de outras áreas e campos do conhecimento ou que até mesmo relacionadas de maneira interdisciplinar.

Dessa forma, reconhecemos a necessidade de que mais estudos sejam realizados sobre a temática, sobre as políticas educacionais em geral e suas efetivações, de modo que mais sujeitos sejam ouvidos para que se produza mais conhecimento sobre o acesso e o desempenho de estudantes provenientes de meio populares e, por conseguinte, que se desenvolvam condições para que eles participem da vida social e profissional em condições de menor desigualdade.

## REFERÊNCIAS

ADLER, P.A; ADLER, P. The Epistemology of Numbers. In: BAKER, S.E.; EDWARDS, R. *National Centre for Research Methods Review Paper*. [S.1]; [s.n], 2012, p. 8-11. Disponível em: <[http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how\\_many\\_interviews.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf)>. Acesso em 20 Mai. de 2017.

ANHAIA, B.C; NEVES, C.E.B. Os caminhos da inclusão: uma análise do Programa Universidade para Todos. In: MARQUES, E. P. S; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1.ed. – São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p. 13-26.

ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. *Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP – v. 8, n. 2, São João del-Rei, jul./dez. 2014*. Disponível em: <[http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/534](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/534)>. Acesso em: 25 de jun. 2017.

ARBEX, D. Entrevista Bernard Charlot. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poíesis Pedagógica*, [S.l.], v.8, n.2, p.159-175, abr.2011. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14065>>. Acesso em 17 Dez. 2015.

BERTOLIN, J. C. G. O (des)governo na expansão da educação superior brasileira: da inoperância do Estado à supremacia da lógica do mercado. *Perspectiva*, v. 31, n. 3, p. 1043-1063, 2013.

BERTOLIN, J. C. G; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 105-122, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772015000100105&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772015000100105&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 dez. 2015.

BERTOLIN, J.C; FIOREZE, C. O background e o rendimento escolar dos bolsistas Prouni: desempenho além do esperado? In: *XVII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2015, Porto Alegre – RS. Editora UFRGS, 2015.

BONI, V. QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *EmTese, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>> Acesso em 09 Nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes da educação nacional (LDBEN). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em jan. 2016. Entrevista Bernard Charlot. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev. 2010. Disponível em: <<http://www.Ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf>>. Acesso em 15 Out. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº 34 de 05/09/2007 / ME - Ministério da Educação. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*, 06 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2007/94-portaria-normativa-mec-n-34-de-5-de-setembro-de-2007>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Site Oficial – Programa Universidade para Todos - ProUni. Brasília [2017?]. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BROCCO, A. K; ZAGO. N. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. *X Anped Sul. Florianópolis/SC*, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/776-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf). Acesso em: 15 Fev. 2017

BROCCO, A. K; ZAGO. N. Estudantes bolsistas e programas de ampliação de acesso ao ensino superior: estudo de caso em uma instituição comunitária regional catarinense. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, V.8, N. 14, jan./jul. 2016. Disponível em:

<<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/694/709>> Acesso em: 08 mar. 2017.

BROCCO, A. K. A condição de estudante bolsista no ensino superior: análise no contexto de uma universidade comunitária. 2015. 240F. Dissertação de Mestrado. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/educacao/publicacoes-cientificas/detalhes/202750>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p.47-63, maio 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/373.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FACEIRA, L.S. ProUni: ampliação da democratização da educação? A gestão do ProUni em duas universidades no município do Rio de Janeiro. In: MARQUES, E. P. S; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p.115-128.

FACEIRA, L.S. ProUni: política de inclusão acadêmica e social? Estudo dos impactos institucionais do ProUni na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e na Universidade do Grande Rio (Unigranrio). *Anais do Educere*, [S.l.], 2006. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-152-TC.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-152-TC.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

FIGUEIREDO, C. O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social. 2017. 314f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. trad. Sandra Netz, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GRUPO de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA. (2011) “Ações afirmativas”. Disponível em: <[http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217](http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217)>. Acesso em: 15 mar. 2017.

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

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2017.

LAMBERTUCCI, G. M. *Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2007. 87f. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_LambertucciGM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LambertucciGM_1.pdf)>. Acesso em: abr. 2017.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate*. Bauru: SIPEQ, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

MARQUES, E. P. S.; SILVA, E.H.O. O acesso de estudantes negros e de indígenas na educação superior: alcances e limites do ProUni. In: MARQUES, E. P. S.; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p.59-83.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)>. Acesso em 05 Dez 2015.

MOREIRA, L.P.; LULIANELLI, J. A. S. O ProUni nas dissertações e teses no período de 2007 a 2012: entre o discurso da pseudodemocratização do acesso e o da inclusão. In: MARQUES, E. P. S.; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p.97-114.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições in: *Educação e Sociedade*, vol. 23, nº 78, Campinas, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 Set. 2015.

PELLEGRINI, M. ProUni criou milionários em troca de má qualidade na educação. *Revista CartaCapital*, São Paulo, 19 dez. 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionarios-em-troca-de-ma-qualidade-na-educacao-7396.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L.F.S.C. ProUni: na fronteira entre o público e o privado. In: MARQUES, E. P. S.; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p. 163-182.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PORTES, É. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 63-80.

SENA, E. F; DIÓGENES, E. M. N. ProUni: inquietações reflexivas. In: MARQUES, E. P. S.; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p. 43-58.

SETTON, M. G. J. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v.30, n.2, p.315-321, ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022004000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SILVA, R. C.; FERREIRA, M. de A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 607-612, Sept.2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1414-8145\\_2012000300026&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1414-8145_2012000300026&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-122.

SPINK, P. In: SPINK, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 123-151.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, S. *O tamanho da amostra nas entrevistas qualitativas*. Sonia Vieira Blogspot, 2014. Disponível em: <[http://soniavieira.blogspot.com.br/2014/01/o-tamanho-da-amostra-nas-entrevista\\_s\\_18.html](http://soniavieira.blogspot.com.br/2014/01/o-tamanho-da-amostra-nas-entrevista_s_18.html)>. Acesso em 19 set. 2016.

WERLE, F. O. C. *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 19, n. 73, p. 769-792, out. 2011. ISSN 1809-4465. Disponível em:

<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/420>>. Acesso em 09 Set. 2015.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. Disponível em [http:// dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003). Acesso em: 20 abr. 2017.

#### Entrevistas

Bolsista Arquitetura - BA. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 11 de abril de 2017.

Pagante Arquitetura - PA. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 12 de abril de 2017.

Bolsista Pedagogia – BP. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 11 de abril de 2017.

Pagante Pedagogia – PP. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 12 de abril de 2017.

Bolsista Direito- BD. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 12 de abril de 2017.

Pagante Direito – PD. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 17 de abril de 2017.

Bolsista Administração – BADM. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 17 de abril de 2017.

Pagante Administração – PADM. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 07 de junho de 2017.

Bolsista Educação Física (Licenciatura) – BEF. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 19 de abril de 2017.

Pagante Educação Física (Licenciatura) – PEF. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 24 de abril de 2017.

Bolsista Medicina – BM. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 02 de maio de 2017.

Pagante Medicina – PM. Entrevista. Entrevistadora: Jane Kelly de Freitas Santos. 02 de maio de 2017.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **PESQUISA DE CAMPO**

O PROUNI E O DESEMPENHO SATISFATÓRIO DE ALUNOS DE CLASSES POPULARES – OLHARES SOCIOLÓGICOS

### **ITENS COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DE BERNARD LAHIRE**

FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA;

CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS;

ORDEM MORAL DOMÉSTICA;

FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR;

FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO.

### **ITENS COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DE BERNARD CHARLOT**

MOBILIZAÇÃO;

DESEJO DE APRENDER;

DESEJO DE SUPERAR AS CONDIÇÕES DIFÍCEIS.

### **BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO**

NOME COMPLETO.

IDADE E ANO EM QUE NASCEU.

ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO.

VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA? QUANTAS HORAS POR DIA?

### **BLOCO 2 – PERFIL DE ESCOLARIDADE**

QUAL CURSO SUPERIOR VOCÊ FAZ?

O CURSO QUE VOCÊ REALIZA FOI SUA PRIMEIRA OPÇÃO?

VOCÊ POSSUI ALGUM TIPO DE BOLSA? PARCIAL (50%) OU INTEGRAL (100%)?

QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?

QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DE SUA MÃE?

QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DE SEU PAI?

ESCOLARIDADE DOS IRMÃOS OU PESSOAS DA CASA?

O QUE TE LEVOU A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR E A FAZER ESTE CURSO?

QUAIS SÃO AS DISCIPLINAS COM MAIS FACILIDADE, DIFICULDADE?

VOCÊ UTILIZA COM FREQUÊNCIA OS LABORATÓRIOS, BIBLIOTECAS E OUTROS ESPAÇOS DA INSTITUIÇÃO?

COMO VOCÊ AVALIA SEU DESEMPENHO NA GRADUAÇÃO?

### **CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS**

VOCÊ ESTUDOU TODA SUA VIDA EM ESCOLA PÚBLICA?

VOCÊ ESTUDOU DURANTE QUANTOS ANOS EM ESCOLA PRIVADA?

VOCÊ POSSUÍA/POSSUI ALGUM AUXÍLIO PARA CUSTEIO DE SEUS ESTUDOS?

QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR?

- A) até 1,5 salário mínimo (até r\$ 1.086,00).
- B) de 1,5 a 3 salários mínimos (r\$ 1.086,01 a r\$ 2.172,00).
- C) de 3 a 4,5 salários mínimos (r\$ 2.172,01 a r\$ 3.258,00).
- D) de 4,5 a 6 salários mínimos (r\$ 3.258,01 a r\$ 4.344,00).
- E) de 6 a 10 salários mínimos (r\$ 4.344,01 a r\$ 7.240,00).
- F) de 10 a 30 salários mínimos (r\$ 7.240,01 a r\$ 21.720,00).
- G) acima de 30 salários mínimos (mais de r\$ 21.720,01).

FONTE: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO ENADE 2015 – INEP.

\* Para fins de média aproximada.

COMO ERA A SITUAÇÃO ECONÔMICA DE SUA FAMÍLIA DURANTE SUA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (EMPREGO DO PAI E DA MÃE)?

VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE? (ATIVIDADES DE EXTENSÃO, PROJETOS DE PESQUISA COM FINANCIAMENTO, ETC)

### **FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA**

QUANTAS PESSOAS EM SUA FAMÍLIA POSSUEM CURSO SUPERIOR?

VOCÊ COSTUMAVA LER LITERATURAS DURANTE A ADOLESCÊNCIA?

QUE TIPO DE LEITURAS VOCÊ REALIZAVA? ESPECIFIQUE.

SEUS PAIS ERAM LEITORES?

VOCÊ FREQUENTAVA TEATRO, CINEMA, DURANTE SUA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA? COSTUMA FREQUENTAR ESTES ESPAÇOS ATUALMENTE?

QUE TIPO DE MÚSICAS VOCÊ E SEUS FAMILIARES OUVIAM/ OUVEM?

O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE POSSA TER INFLUENCIADO SEU ACESSO À UNIVERSIDADE?

RELATE MOMENTOS DA SUA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – TEMAS, DE IDA DOS PAIS À ESCOLA, ETC.

LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA – BRINCADEIRAS PREFERIDAS, COM QUEM BRINCAVA, SE OS PAIS PERMITIAM, ATIVIDADES CULTURAIS.

### **FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR**

SEUS PAIS (RESPONSÁVEIS) ERAM “AUTORITÁRIOS”?

VOCÊ DEDICA QUANTAS HORAS DE ESTUDO DIÁRIO (EXCETO OS DE SALA DE AULA)?

VOCÊ LÊ LIVROS ALÉM DOS INDICADOS NA BIBLIOGRAFIA DO SEU CURSO?

EXISTE OU EXISTIA EM SUA TRAJETÓRIA PESSOAL, COBRANÇA DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA QUE VOCÊ REALIZASSE LEITURAS DIVERSAS, REALIZASSE TEMAS ESCOLARES, ETC?

### **ORDEM MORAL DOMÉSTICA**

SUA FAMÍLIA SEGUE ALGUMA RELIGIÃO?

FREQUENTAM COM ASSIDUIDADE IGREJAS, CENTROS, ETC.?

VOCÊ CONSIDERA QUE OS TRAÇOS RELATIVOS À RELIGIÃO FORAM IMPORTANTES NA SUA FORMAÇÃO?

EXISTE COBRANÇA POR PARTE DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS EM RELAÇÃO À AÇÕES ÉTICAS, DE MORAL, HONESTIDADE?

SUA OPINIÃO E DE SEUS RESPONSÁVEIS, SOBRE O PANORAMA POLÍTICO BRASILEIRO SÃO DIVERGENTES? VOCÊS DEBATEM ESTES ASSUNTOS?

### **FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO**

OS SEUS PAIS OLHAVAM SUA AGENDA, BILHETES DA ESCOLA?

PARTICIPAVAM DE REUNIÕES ESCOLARES?

PROCURAVAM A PROFESSORA SEM SEREM CHAMADOS?  
E QUANDO CHAMADOS TINHAM A POSSIBILIDADE DE COMPARECER?  
QUEM MAIS LHE INCENTIVA ESTUDAR?  
DESCRIÇÃO DO RELACIONAMENTO COM OS IRMÃOS;

### **MOBILIZAÇÃO**

VOCÊ SE SENTE MOBILIZADO A ESTUDAR E APRENDER?  
O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE TE MOBILIZA? (FAMÍLIA, DESEJOS PESSOAIS, SITUAÇÃO FINANCEIRA, O DESEJO DE SABER)  
O QUE TE FEZ PROCURAR A UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR?  
COMO VOCÊ FICOU SABENDO DOS PROCESSOS DE BOLSAS, A EXEMPLO O PROUNI?  
QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ACADÊMICAS ENCONTRADAS DURANTE O SEU CURSO?  
PENSOU ALGUMA VEZ EM DESISTIR DO CURSO? O QUE TE FEZ CONTINUAR?  
VOCÊ CONHECE O PROUNI? ACHA O PROGRAMA INTERESSANTE? (ALUNOS PAGANTES)  
COMO SÃO OS SEUS COLEGAS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA? ELES POSSUEM DIFICULDADES, FACILIDADES? (ALUNOS PAGANTES)

### **DESEJO DE APRENDER**

QUAL A IMPORTÂNCIA DO ATO DE APRENDER PARA VOCÊ?  
QUAL A ASSOCIAÇÃO QUE VOCÊ FAZ DOS CONHECIMENTOS OBTIDOS ATRAVÉS DA SUA VIDA COTIDIANA E DA APLICABILIDADE DELES NA SUA VIDA PROFISSIONAL? ELES SÃO IMPORTANTES?  
VOCÊ CONSIDERA O ACESSO A ESSE CURSO, FUNDAMENTAL PARA O SEU SUCESSO, STATUS SOCIAL? E PARA ALÉM DESTES FATORES?

### **DESEJO DE SUPERAR AS CONDIÇÕES DIFÍCEIS**

QUAL É O SIGNIFICADO DESTE CURSO PARA SUA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL?  
QUAL A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA AS MELHORIAS DAS SUAS CONDIÇÕES DE VIDA?

VOCÊ ACREDITA QUE APÓS FINALIZAR ESTE CURSO SUA VIDA IRÁ “MELHORAR”? POR QUÊ?

VOCÊ DEIXARIA ALGUM RECADO PARA OS PRÓXIMOS ALUNOS QUE VÃO FAZER O CURSO? QUAL?

**APÊNDICE B - COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO ENADE DOS ALUNOS  
PROUNI X ALUNOS PAGANTES**

Alunos Prouni					Alunos Pagantes				
Curso	Componente Específico		Mãe com curso superior	Ensino médio em escola particular	Curso	Componente Específico		Mãe com curso superior	Ensino médio em escola particular
	Média	Mediana				Média	Mediana		
Administração	43,79	45,00	6,09%	2,43%	Administração	38,07	42,00	16,67%	33,91%
Direito	43,21	44,00	10,43%	5,41%	Direito	37,54	37,00	26,18%	51,67%
Medicina	44,26	45,00	21,91%	10,90%	Medicina	42,04	39,00	46,31%	87,88%
Serviço Social	44,69	45,00	4,86%	2,57%	Serviço Social	31,91	32,00	6,82%	13,12%
Arquitetura e Urbanismo	47,52	48,00	12,93%	15,84%	Arquitetura e Urbanismo	44,71	45,00	32,92%	64,68%
Pedagogia	53,75	56,00	4,41%	1,93%	Pedagogia	43,17	42,00	6,26%	8,49%

Fonte: adaptado dos microdados do Brasil/Inep (2016).

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou discente do Curso de Mestrado em Educação, me chamo Jane Kelly de Freitas Santos, e realizo minha pesquisa sob orientação do professor Doutor Júlio Cesar Godoy Bertolin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Desenvolvo a pesquisa de mestrado denominada *Os fatores que podem influenciar o desempenho de bolsistas ProUni da Educação Superior brasileira: um olhar a partir da nova sociologia da educação*.

Compreende-se que o ProUni pode ser uma possível fonte de informações para contribuir com respostas e caminhos para a obtenção de uma melhor compreensão do desempenho de alunos de diversos grupos sociais, justificando, assim, esta pesquisa. O objetivo principal é de contribuir na construção do conhecimento sobre fatores mobilizadores do desempenho e aprendizagem de estudantes da educação superior oriundos de meios populares.

O convido a participar desta pesquisa. Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada, e que tem a duração aproximada de 30 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo (anonimato). Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora, e-mail: janyckelly@hotmail.com – (54) 9.8101 - 0169, ou com o orientador, Júlio Bertolin, e-mail: julio@upf.br.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas \_\_\_\_\_ dúvidas \_\_\_\_\_ eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) sob o RG \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa e também concordo com a gravação da entrevista.

Passo Fundo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do entrevistado / Matrícula

Assinatura do pesquisador / Matrícula

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do professor orientador

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – QUADRO SINÓPTICO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quadro Sinóptico – Categorias de Análise							
	FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA	CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÓMICAS	ORDEM MORAL DOMÉSTICA	FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR	FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO	MOBILIZAÇÃO	DESEJO DE APRENDER;
BA	<p>Incentivavam, minha mãe gosta muito de ler, meu pai não lê, mas minha mãe lia, daí eu tava sempre pegando os livros dela. [...] Minha mãe, eu via ela lendo daí eu lia, tipo pegava os livros dela assim.</p> <p>[...] Minha mãe, eu via ela lendo daí eu lia, tipo pegava os livros dela assim.</p>	<p>Eu acho que de estar em torno disso de 1 a 3, como meu pai é agricultor, não tem como te estimar isso entende, é por bloco, é diferente, mas eu acredito que em média deve ser isso.</p> <p>[...] então até que tava só eu como filha, não sei parecia que era tudo normal assim, ai depois quando veio ela ai acaba tendo que ter essa redução, ai não sei acho que eu senti um pouco de dificuldade, de diferença.</p>	<p>Católica, sim meus pais tipo participam são, como é que chama, meu pai é ministro lá e tal, nesse ponto eles são bem religiosos. [...] minha mãe foi minha catequista. [...] Da personalidade sim, acredito que sim, por que tipo ensinamentos de valores como pessoa essas coisas.</p>	<p>[...] a eles sempre tipo me chamavam atenção pro melhor, sabe tipo tu tem que estudar tu tem né, quando fazia alguma coisa errada eles sempre chamavam atenção, ou se eu ficava vendo TV de mais, a tu tem que estudar, tu tem teu tema pra fazer, nesse ponto eles sempre foram bem... é eu acho que como eles não tiveram estudo sabe eu acho que eles me puxavam pra que eu pudesse ter o que eles não tiveram né, acesso à educação.</p>	<p>Eu participava, eu fazia teatro, por que tipo, como o município era pequeno então a escola ela acabava sendo a educação era boa, ai eu tinha uma professora que incentivava muito isso ai tipo tinha um grupo de teatro assim e era eu e mais uma colega minha, as duas que mais se destacava, então todo ano a gente fazia uma peça de teatro no município vizinho, ali em Tapejara, que tem o centro cultural, então a gente sempre participou, isso até a oitava série.</p>	<p>[...] eu tenho pavor de reprovar essas coisas, é uma cobrança minha, tipo pessoal minha [...] então a cobrança de estudar e ir bem é pessoal minha. [...] por que as vezes bate muita dúvida sabe, será que eu vou ser boa o suficiente nisso, por que nem todos os professores, hã, te puxam te incentivam sabe.</p>	<p>[...] é o financeiro é a tua vontade de fazer o que tu gosta, tua família né acho que um pouco de tudo assim.</p> <p>[...] <b>então a cobrança de estudar e ir bem é pessoal minha.</b></p>

	FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA	CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS	ORDEM MORAL DOMÉSTICA	FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR	FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO	MOBILIZAÇÃO	DESEJO DE APRENDER;
PA	<p>Eu lia livro que agente pegava na escola, mas nada de ficar sempre focado na leitura assim com o tempo vago ai eu lia as vezes pra fazer outras coisas e tal.</p> <p>[...]Não eles liam mas não com tanta frequência, eles liam menos né.</p>	<p>É, não, tipo a gente sempre conseguiu dar a volta né, nunca passamos necessidade graças a Deus, mas sempre foi ali, o dinheiro era tudo controlado a gente não gastava em coisa que não precisava e tal, sempre foi assim desde que eu nasci até hoje no caso né. Tipo o pai ele ganha bastante até, de repente é até por isso que eu não consigo a bolsa, mas ele tem bastante gastos [...].</p>	<p>Católica.</p> <p>De certo modo eu acho que sim, sempre tem alguma coisa que ajudou, até por que a minha vó é bastante religiosa e tal e ai eu acho que de certa forma tinha alguma influência.</p> <p>[...]eles sempre me educavam desde pequeno nunca pisa em alguém e tal sempre ser honesto com as pessoas todas essas coisas ai o básico eles sempre me ensinaram sabe até um pouco mais do que eles podiam também.</p>	<p>Eles cobravam por causa do meu melhor sabe, por causa que eles tiveram pouca educação eles queriam tanto eu como minha irmã eles querem que a gente tenha uma educação melhor que a deles, ai eles cobravam mas não de obrigação eles cobravam pelo bem, aquela cobrança de pais mesmo, de querer o bem do filho, não de tipo obrigação de obrigar o filho, a não tem que fazer isso e é isso.</p>	<p>Ah eu frequentava, por exemplo, as coisas da minha escola onde eu estudava eles faziam, por exemplo, festas juninas essas coisas festa de páscoa, confraternização essas coisas eu frequentava.</p>	<p>A família e hãm o meu sonho no caso né, ter uma formação e tal acho que isso seria o principal.</p>	<p>A faz toda diferença né, tipo quesito, por exemplo, mão de obra especializada e essas coisas e tal sempre alguém um pouco mais especializado e tal sempre tem uma vantagem nos demais sempre vai ser escolhido entre aspas né, sem querer desprezar os outros no caso.</p>
BP	<p>Eu brincava de restaurante que eu anotava as coisinhas assim. É livrinhos infantis. [...] Sim, a mãe mais o pai não é muito chegado. (Obs: em ler)</p>	<p>Até um e meio, salário mínimo. Por que meu pai é agricultor [...] A gente só vive da lavoura.</p>	<p>Eu fazia catequese, infância missionária que chama, todo sábado à tarde e daí depois quando eu fiquei maior eu comecei a dar catequese, eu comecei por ali a gostar... [...].ai meu deus era uma coisa que eu gostava quando eu ia e eu passei pra eles tipo.</p>	<p>Sim, sempre, apanhei bastante, por às vezes né, birra, tinha hora do tema, fazer.</p>	<p>Era o sonho da minha mãe ser professora (risos) e a eles nunca me privaram de nada que o que eles não puderam ter eles iam dar pra mim então <b>eu agarrei com tudo né.</b></p>	<p>A família e depois tipo ser alguém na vida você ter um trabalho você ter sua remuneração você caminhar com as tuas próprias pernas, poder retribuir pros pais tudo que eles fizeram.</p>	<p>É sempre uma coisa nova, então você sempre tem que ta aprendendo tudo e você tem que saber de tudo um pouco porque as crianças vão chegar e vão te pedir coisas nossa que você não faz ideia, mas elas pedem.</p>

	FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA	CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS	ORDEM MORAL DOMÉSTICA	FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR	FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO	MOBILIZAÇÃO	DESEJO DE APRENDER;
PP	Eu não gostava muito quando adolescente mas a minha mãe sempre me obrigou, toda semana eu tinha que ler, eu escolhia o livro né eu escolhia sempre romance, romance ou algo que, história em quadrinhos eu sempre gostei muito eu tinha que ler e fazer uma síntese pra entregar pra ela, um resumo do texto.	É que como o pai ele tem empresa o salário dele não é fixo né, então dá pra colocar, o meu é dois mil e quinhentos meu, a mãe é mais dois, dá pra colocar esse aqui, a letra E. Obs: de 6 a 10 salários mínimos (r\$ 4.344,01 a r\$ 7.240,00).	Sempre, principalmente vindo da vó e do vô porque a gente morava lá no interior eles moravam com a gente, na verdade nós morava com eles né, e aí sempre, sempre, eles todo final de semana na igreja rezar o terço né, toda noite, principalmente quando tinha a capelinha, vinha a capelinha.	Nunca. O que diziam era lei, né, então eles falavam uma vez e deu. Mas eu não lembro de ser cobrada assim com autoridade.	Na agenda, eu lembro que sempre ia recadinho da mãe na agenda né, ai como está a XX? como está a XY? E é assim com o XX também, Como está o XX?	O querer trabalhar, entrar numa Universidade, porque com o magistério eu já tava trabalhando né, eu passei no concurso público [...] só com o magistério, <b>se eu quisesse parar eu podia parar</b> porque eu entrei como concurso já tinha o concurso só como magistério, mas não o que eu quero é a docência universitária <b>então eu vou continuar até conseguir.</b>	Sim, sim, porque a gente precisa, eu vejo na sala de aula tu se depara com dificuldades e as vezes tu não sabe como resolver né, <b>tu te sente na obrigação de procurar.</b>
BD	Muito, a eu peguei algum livro das bibliotecas tanto das escolas que eu frequentei como alguns eu juntava um dinheirinho pra comprar também. [...] então comecei pelos quadrinhos, porque eu aprendi ler muito cedo <b>aprendi com uns 4 anos</b> mais ou menos, então eu lia quadrinhos, depois eu comecei a ler Sítio do Pica Pau Amarelo as obras do Monteiro Lobato [...]	Minha mãe não exerce nenhuma atividade, e eu... (pensativo) a gente incide na A. Obs: até 1,5 salário mínimo (até r\$ 1.086,00).	Não, nunca foi algo muito presente. Obs: traços relativos à religião. [...] mas acho que foi meio inverso assim, né, meio que a minha ideia de moral se formou com eles em determinado momento só que depois disso eles acabaram desvirtuando e daí meio que a gente se ajudou assim, acho que foi mais ou menos assim que funcionou.	Bom, meus pais eles são do interior [...] eles são descendentes de alemães e pela forma de criação deles assim eles são digamos assim bem autoritários né, hã, eu sempre tive uma criação muito voltada pro que você deve fazer primeiro o que precisa fazer para depois você fazer o que você quer fazer, né então, deles né, então eu acabava cumprindo assim o que eles me determinavam apesar de no caso de estudar por exemplo eu gostar de fazer né.	[...] eu acho que eu fui incentivado, né teve vários momentos assim que eu lembro da minha infância quando eu tinha uns dez anos que tinha a feira do livro aqui em X que era ali na frente da X não era no X como ta sendo de uns três quatro anos pra cá, e lá a gente ia nos sebos que tinha ali e meu pai, meu pai inclusive escolhia livros pela capa, escolhia coisas absurdas meu deu o Príncipe do Maquiavel por que tinha uma capa bonita quando eu tinha uns onze anos né, que eu nem lia, assim eu lembro que eu tinha bastante livros assim, né, e sempre fui muito incentivado nesse sentido.	Sim, muito, hã, a gente tem professores que eles são militantes na área, né, tem um professor que é procurador da república agora, faz com que talvez na tua palavra me faça que eu me sinta muito mobilizado a estudar porque aquilo faz, bá eu preciso sair da minha zona de conforto porque <b>eu preciso ta onde é que esses caras tão [...]</b>	Bom, eu desde criança sempre quis ser juiz de direito né, eu achava muito bacana a função do juiz e pra ser juiz eu precisava ter direito né, e além de tudo eu sempre gostei muito de ler sempre fui muito curioso [...] Olha eu acho que é fundamental, né, hoje em dia, não querendo repetir o bordão mas sem estudo a gente não é nada né,

	FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA	CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS	ORDEM MORAL DOMÉSTICA	FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR	FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO	MOBILIZAÇÃO	DESEJO DE APRENDER;
PD	Bastante e era muito incentivada pela minha mãe, ela, quando era pequena tinha caixas e caixas de livros infantis né, e cresci também sempre na biblioteca da escola pegando alguns livros e sempre me interessei muito né, daí depois comecei a aprender inglês foquei também bastante em ler inglês e expandir o conhecimento assim né.	Deixa eu ver, porque o pai é aposentado e a mãe é professora, deve dar acho que de seis a dez, ou de dez a trinta salários, fica por aí, E ou F, porque deve dá uns dez mil ao todo assim, a renda dos dois.	[...] porque os princípios da religião são muito aqueles princípios morais né, que tu sabe que é errado não por causa da religião, então acho que se influenciou foi pouco [...] é sempre aquela coisa de não mentir, não fazer isso que é feio, mas nunca de... que eles me coagiam a não fazer alguma coisa mas sim ensinavam ó filha isso é errado [...].	Nunca, a minha mãe ela é professora de séries iniciais, mas ela <b>nunca ficou em cima de mim assim</b> , ai faz o tema, ou eu já ouvi relatos de pais que ficavam com cinta em cima da criança né, pra fazer o tema, minha mãe nunca, ela pedia, filha você tem o tema e ai eu fazia o tema e tudo mais mas nunca foi de brigar por causa disso assim, <b>ela dava muita autonomia</b> pra gente saber o que a gente tinha e não tinha que fazer né [...].	É a mãe gostava de dar livro pra gente ler, essas coisas assim então, os joguinhos que nem quebra cabeça essas coisas ou os livrinhos quando não tinha tema a gente ia ler alguma coisa assim, porque a gente não tinha videogame ou computador, muitos jogos essas coisas assim, era bem mais papel mesmo que a gente tinha pra brincar né. [...] eu lembro que a mãe colocou a gente numa escola de idiomas né, pra inglês [...].	[...] o que mais me mobiliza é o crescimento pessoal que nem eu já falei antes o conhecimento nunca é demais então tô sempre tentando aprender e crescer porque financeiro não é tanto porque a área que eu quero não é a melhor do direito né, eu quero uma coisa que me faça feliz.	Eu acho que é tudo né, se tu não se abre a aprender tu não vai ser nada, eu acho que tu tem, aprender tu ta sempre aprendendo em qualquer hora né, e quanto a tudo, acho que isso te faz uma pessoa melhor, aprender com teus erros, aprender com as outras pessoas né, então acho que, é essencial pra tu viver, tu ta sempre aprendendo e tudo mais.
BADM	Sempre gostei de ler assim, hã, adolescência mais livros... que nem na infância mais gibis essas coisinhas, né, na adolescência mais livro que os professores indicavam né, que tinha ver com a matéria, essas coisas. [...] mas o meu pai sempre foi muito estudioso, sempre gostou muito de ler e até ele tinha vários livros em casa assim que eu me lembre [...].	Deixa eu ver... agora que a minha irmã começou a trabalhar, acho que mais ou menos essa renda aqui de 3 a 4, é porque agora que ela começou a trabalhar mais ou menos esse aqui né, de 2 a 3. Obs: de 1,5 a 3 salários mínimos (r\$ 1.086,01 a r\$ 2.172,00).	Eu acho que sim, porque hã, acho que a fé da gente né, motiva muita coisa e quando a gente tem um objetivo e coloca em prática eu acho que quando a gente tem, segue né, um caminho isso ajuda muito eu acredito que ajuda muito na realização pessoal, profissional.	Olha, eles não eram tão rígidos assim tipo de querer levar na linha sabe, mas sempre quando vinha o boletim, que dizia que tava regredindo tava hã, porque as vezes a gente fazia as amizades e sabe né, na sala de aula, uma conversa vem uma conversa vai [...].	A mãe assim a mãe participava das reuniões então os professores conversavam bastante com a mãe assim né, então a mãe sempre, o que os professores falavam ela passava pra gente, que os professores queriam mais comprometimento as vezes, ou, questão de tema essas coisas assim eu sempre fiz não me lembro assim de ter ido mal por causa disso, sempre fui responsável [...]. Sempre ajudou nas questões da escola né, sempre ajudou sempre foi ele que ajudava, mais ele do que a mãe, a mãe era mais... puxava mais a orelha só.	É que nem eu falei né acho que o desejo assim de uma realização né, pessoal assim tua né, você ter uma graduação, você ter um foco no estudo né, tentar ser alguém melhor né, não tentar ficar só atrás assim, querer buscar novas oportunidades né, ter um salário melhor né, eu quero quando [...].	Eu acho que o ato de aprender a base de tudo né, a gente tem que, hã, tentar aprender pra poder né, ter ações melhores né, ter motivações e conseguir né, ir atrás de algo né, aprender acho que é uma função básica que a gente ta aprendendo a todo momento né, acho que é isso.

	FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA	CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS	ORDEM MORAL DOMÉSTICA	FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR	FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO	MOBILIZAÇÃO	DESEJO DE APRENDER;
PADM	<p>Quadrinhos basicamente, e eu sempre me interessei bastante pela leitura de contos, que a minha mãe, hã, era professora então eu me interessava pelo Folclore Brasileiro, eu buscava saber se as histórias eram realmente reais aquela história.</p> <p>A minha mãe era muito leitora [...] até em função da pedagogia né.</p>	<p>De quatro e meio a seis salários em função do meu pai ter uma aposentadoria minha mãe ter duas cargas horárias, eu ter mais um salário, vai de isso aí.</p> <p>Obs: de 4,5 a 6 salários mínimos (r\$ 3.258,01 a r\$ 4.344,00).</p>	<p>Eu acho que um homem precisa acreditar em alguma coisa tem que crer em alguma coisa se tu não tem uma crença em nada tu não chega em lugar nenhum acho que é bom pra, tanto pra formação de caráter quanto pra formação de ideais né.</p>	<p>O meu pai era mais autoritário né trazia aquela... hã, aquela educação dos tempos mais antigos toda aquela questão, por exemplo, quem come primeiro é o pai e a mãe e depois quem come são os filhos toda aquela criação mais tradicional, a minha mãe em função da faculdade dela era bem mais aberta ao diálogo a conversa ao convencimento do porque sim porque não e etc.</p>	<p>O meu pai era isento disso pelo fato da minha mãe, né, trabalhar nesse espaço, só a partir do Ensino Médio né, nos três anos do Ensino Médio que eles acabaram dividindo um pouco essa frequência, mas o meu pai basicamente a infância inteira foi isento tanto pra mim quanto pro meu irmão, porque a gente estudava em escolas que a minha mãe dava aula.</p>	<p>Evolução, a própria, o crescimento né, a evolução constante eu acho que é a única coisa que não tiram da gente né, e a gente tá aí pra adquirir pra no caso adquirir coisas novas né, sugar informações, então acho que evolução seria a palavra.</p>	<p>[...] eu era uma criança que me preocupava muito em estudar, pelo fato de eu não poder ser o filho de professora burro, entendeu, eu ficava pensando meu deus como é que eu filho uma professora, com uma professora em casa vou chegar na aula e tirar nota baixa então eu tinha pavor eu tinha medo na verdade né, e tanto é que eu passei do Ensino Fundamental ao Médio sem pegar um exame de recuperação.</p>

	FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA	CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS	ORDEM MORAL DOMÉSTICA	FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR	FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO	MOBILIZAÇÃO	DESEJO DE APRENDER;
BEF	Ah eu adorava ler, era o rato da biblioteca, quando eu era adolescente, eu estudei minha vida inteira no Fagundes, então as tias já me conheciam, até hoje eu vou lá elas me conhecem, são as mesmas tias, e na biblioteca assim eu era a primeira a ir e a última a sair, cheguei a ler praticamente todos os livros infanto-juvenis da biblioteca do Fagundes na época, eu li muita coisa [...]	Hum, eu acho que... a C, de 3 a 4 salários. Obs: de 3 a 4,5 salários mínimos (r\$ 2.172,01 a r\$ 3.258,00). Hã, a gente não era pobre, pobre, mas também não era rico, era classe média, como a maioria dos brasileiros, mas eu nunca passei necessidade, fome, essas coisas não, sempre tive o que eu quis, os dois trabalhavam, não tinha problema nenhum.	[...] quando eu era pequena sim, principalmente com a minha avó, que daí nós morávamos, teve uma época que a gente morava no Centro daqui de X e a minha vó morava num bairro, daí eu ia todo final de semana pra casa da minha vó, daí minha vó fazia nós ir na igreja no domingo [...] eles sempre me disseram tu vai fazer e vai ter consequências e tu vai arcar com as tuas consequências sempre deixaram bem claro, minha mãe sempre foi assim.	Não, não, nunca tive problema com tema, nunca tive de a minha mãe ser chamada na escola, até uma vez ela foi na escola numa reunião porque ela disse nunca me chamam na escola eu vou ter que ir nessa reunião, ainda os professores, ela chegou lá e os professores, o que você ta fazendo aqui, a gente não te chamou, daí ela não mas eu quis vim pra saber porque que nunca me chamam, daí disseram pra ela porque ela não incomoda ela não conversa ela não faz bagunça eu sempre tive notas boas.	[...] eu tava sempre ganhando livros, minha mãe adorava dar livros de presente, ela ia comprar pra ela comprava pra mim, minha mãe sempre me incentivou. A minha mãe sempre me ajudou, por mais que ela não tenha estudado assim, ela acabava aprendendo antes de mim, pra poder me ensinar, muitas vezes eu peguei ela lendo e fazendo tipo matemática, história, geografia lendo meus livros pra aprender porque se eu perguntasse alguma coisa pra ela, ela não ia saber me ensinar depois, várias vezes da minha infância.	É um conjunto de tudo isso que você falou*, e um sempre vai depender do outro, mas o lado financeiro acho que é o último assim, pelo menos pra mim é o último.  Obs: (*a família, os desejos pessoais, a necessidade de superar condições difíceis, o desejo de saber).	O ato de aprender pra mim é tu ta viva, ta sempre aprendendo então o ato de aprender pra mim é tu viver, ta viva ta aprendendo sempre.
PEF	Sim, gostava. Livro infantil e esportes bastante. O meu pai sim, jornal bastante ele lê.	Ele paga, se não então não teria como eu fazer, ele paga daí eu banco minha moradia aqui e minha alimentação ai ele, eu não sei quanto ta o salário dele bruto mas na folha assim dá uns três mil e mais alimentação daí tem benefícios que ele trabalha faz já uns vinte anos no correio.	Eu acho que foi bom* pra eu entender um pouco o que eles pensavam [...] Sim, meu pai cobra bastante isso**, principalmente depois da graduação.  Obs: * traços relativos à religião, ** ações de ética, moral, honestidade.	Sim, ele era no começo bastante autoritário com questão de escola, até que uma vez eu quase reprovei na sétima série ele chegou a falar que eu não ia jogar mais futebol se eu reprovasse, mas acho que só, depois ele começou a ser mais flexível. Não, não, ele não exigia mas, por exemplo, <b>se eu não fosse bem na escola ele dava um puxão de orelha</b> , mas não cobrava muito.	As minhas irmãs incentivavam bastante e o meu pai ele sempre diz que a gente tinha que, ele quer inclusive fazer uma pós, por exemplo, ele sempre me incentivava a continuar. Quando era muito necessário se não ele não participava. Obs: reuniões escolares, ir até a escola.	Sim, eu tenho muita vontade, hã, tipo eu acho que cada vez que a gente quer aprender mais a gente vê que não sabe de nada, principalmente na Educação Física, quanto mais a gente estuda mais tem coisa pra estudar.	Eu penso que tipo a gente começa desde o começo da nossa vida aprendendo então pra mim acho que continuar isso, tanto não só na vida mas em todos os aspectos tanto na faculdade ou como pessoa eu sempre busco melhorar então aprender a ser alguém melhor não só aqui na faculdade.

	FORMAS FAMILIARES DA CULTURA ESCRITA	CONDIÇÕES E DISPOSIÇÕES ECONÔMICAS	ORDEM MORAL DOMÉSTICA	FORMAS DE AUTORIDADE FAMILIAR	FORMAS FAMILIARES DE INVESTIMENTO PEDAGÓGICO	MOBILIZAÇÃO	DESEJO DE APRENDER;
BM	Ai eu sempre li muito sempre pegava eu pegava muito livro na biblioteca da escola e quando eu tinha que ganhar presentes eu sempre pedia livro pra poder ler assim eu lia os livros todos os livros que eu encontrava eu lia, lia livro de ciências lia até os livros de receitas da minha mãe pra ficar tipo olhando, só pra ler assim porque eu gostava lia muito.	Eu acho que fica na D aqui de quatro e meio a seis salários mais ou menos. [...]sempre foi assim nunca chegou assim ai passamos fome assim não, sempre teve assim o básico a gente sempre conseguiu ter.	[...] um pouco de disciplina porque a gente todo dia rezava ela também tipo falava bastante que a gente tipo a gente tinha muito medo logo assim que o pai faleceu que ela falecesse também e tal e daí isso tipo ajudava um pouco, confortava a gente ela dizia que ele tava lá esperando e ba ba ba, acho que ajudou bastante nesse sentido e também tipo a ter aquela os ensinamentos assim de valores sabe que querendo ou não são baseados na religião então tipo hoje eu vejo que teve bastante assim coisa positiva [...] mas tipo é uma coisa que ajudou criar o caráter assim e os valores.	O meu vô quando ele era mais novo ele tinha problemas mais assim psiquiátricos não grave, mais era uma coisa assim meio autoritário tipo ele falava a gente tinha que ficar quieto não podia falar nada, ai eu aprendi, por um lado foi bom porque ele nunca passou dos limites assim nunca bateu na gente nunca foi uma coisa assim horrível mas tipo ele dizia não falem agora porque eu quero assistir TV ninguém podia falar [...].	[...] e daí quando eu fiz acho que uns oito, dez anos mais ou menos daí eu comecei a participar de oficinas daí que era de música, canto, dança, hã, eu fiz inglês fiz italiano fiz várias coisas. Pelo município, a única coisa que eu paguei que eu fiz um tempo foi inglês que daí meu padrinho também pagou pra mim tipo eu fiz acho que uns três anos assim mas de resto daí era tudo pelo município daí tudo que tinha a gente conseguia a gente aproveitava pra fazer.	Com certeza, principalmente o desejo de saber porque eu sempre fui muito curiosa e sempre gostei muito de aprender e também como eu já disse né os profissionais assim entusiasmados com o que eles fazem e o desejo de estar de saber pra quando eu for fazer né praticar minha profissão eu poder ajudar as pessoas da melhor forma possível [...] e tipo o que tu for fazer tu tem que saber fazer bem então tu tem que aprender pra depois poder ajudar as pessoas porque senão não vai dar.	[...] eu sempre fui muito curiosa e sempre gostei muito de aprender[...]. A eu acho que se a gente não aprender a gente não evolui né, no sentido conhecimento no sentido até vida né, porque tipo tem muita coisa que surge que a gente precisa pesquisar conhecer aprender pra conseguir continuar né tudo como está, e eu gosto de aprender [...].
PM	Eu gostava de ler assim, eu não fui nunca assim aquela pessoa de devorar livros e tal sabe, mas eu gostava bastante de literatura, de história, tudo que tinha história com... literatura com história tipo do, ai biografia essas coisas eu gostava assim de, mas nada assim de muito livro e tal.	Olha, poderia ser a E, ou não chega a... pode ser a F mas não chega a vinte e um sabe, fica ali entre meio e tal. Obs: de 10 a 30 salários mínimos (r\$ 7.240,01 a r\$ 21.720,00).	[...] pelos princípios e tudo a minha vó também me ensinou bastante essa questão né porque ela era super religiosa, então acho que sempre de respeitar o próximo acho que tudo essa questão da religião mesmo se tu for ver a bíblia em si né, não as vezes o que prega o padre e tal mas da religião em si eu acho que foi bem importante [...].	Não, é sempre foi de conversa lá em casa, tanto que eu tipo eu falo até pra todo mundo assim que eu nunca, nunca levantaram a mão assim pra mim, mas talvez ali na quinta série que eu tava um pouquinho mais preguiçosa eles eram um pouquinho mais de fazer as vezes comigo né tipo de ficar ali e não me deixar sair até eu terminar, mas depois era tranquilo assim até porque eu gostava de fazer rápido e tchau né [...].	A isso sim, a eu amo, os dois* eu amo bastante, até quando tava em Curitiba eu não frequentava tanto né, mas quando eu não morava em Curitiba eu frequentava mais em Curitiba, acho que em Curitiba era mais por causa do cursinho assim.  Obs: *teatro e cinema, ** cursinho pré-vestibular.	Sim, ai bastante, ainda mais agora que são áreas que eu gosto bastante né, mas é bom assim saber que já com a parte do estudo com a parte teórica tu já pode ajudar bastante sabe, [...] mas já aprendendo um pouquinho tu já consegue ajudar um monte de gente e ai acho que isso que é mais motivador ainda.	Tu aprendendo sempre ta tipo aprimorando si mesmo sabe tipo sempre tu ta crescendo com isso, acho que a gente nunca deve dizer que já deu assim sabe que já sei tudo que a gente nunca vai saber tudo então a gente sempre vai ta crescendo [...] tipo a gente vai evoluindo assim a gente fica maduro [...].

Fonte: a autora, com base nas entrevistas realizadas.



CIP – Catalogação na Publicação

---

S237f Santos, Jane Kelly de Freitas  
Os fatores que podem influenciar o desempenho de bolsistas ProUni da educação superior brasileira : um olhar a partir da nova sociologia da educação / Jane Kelly de Freitas Santos. – 2017.  
100 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1. Ensino superior – Avaliação. 2. Relações familiares.  
3. Estagiários e bolsistas – Desempenho. 4. Sociologia educacional. 5. Educação – Finalidades e objetivos.  
I. Bertolin, Júlio Cesar Godoy, orientador. II. Título.

CDU: 378

---

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364