**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Escolhas possíveis:

Narrativas de classe e gênero no ensino superior privado

Renata Guedes Mourão Macedo

Versão Corrigida

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Escolhas possíveis:

Narrativas de classe e gênero no ensino superior privado

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social (Ciências Sociais).

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Buarque de Almeida

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M141e MACEDO, Renata Guedes Mourão
Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero
no ensino superior privado / Renata Guedes Mourão
MACEDO ; orientadora Heloisa Buarque de Almeida
ALMEIDA. - São Paulo, 2019.
234 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Antropologia. Área de concentração:
Antropologia Social.

1. Ensino superior. 2. Estudantes . 3. Mobilidade
Social. 4. Gênero. 5. Classe. I. ALMEIDA, Heloisa
Buarque de Almeida, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Renata Guedes Mourão Macedo

Data da defesa: 09/10/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Heloisa Buarque de Almeida

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 06 /12/ 2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

Folha de Aprovação

MACEDO, Renata Guedes Mourão. **Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado.** Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Aprovado em 09/10/2019

Banca Examinadora

Presidente

Profa. Dra. Heloisa Buarque de Almeida

Instituição: Universidade de São Paulo

Membros

Profa. Dra. Rosana Pinheiro-Machado

Instituição: University of Bath

Prof. Dr. Alexandre Barbosa Pereira

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Júlio Simões

Instituição: Universidade de São Paulo

Para minhas avós,

Mirene Barbosa Guedes (*in memoriam*) e
Maria Lucia Camargo Mourão

Resumo

MACEDO, Renata Guedes Mourão. **Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado.** Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Esta tese analisa as relações entre estudantes universitárias, mercado de ensino superior e marcadores sociais da diferença (classe e gênero em especial). A pesquisa de campo foi realizada entre 2015 e 2018 em duas faculdades privadas de caráter lucrativo na cidade de São Paulo, acompanhando estudantes matriculadas em três diferentes cursos (Pedagogia, Enfermagem e Administração) e que são a primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior. A análise do mercado de ensino superior por meio feiras do setor, relatórios de mercado e sites institucionais, além da publicidade amplamente divulgada na cidade, complementaram a análise. Após período de expansão do setor educacional, seguido por importante crise político-econômica, a tese focaliza três processos de escolhas entre as estudantes – a decisão de ingressar no ensino superior, a opção pelo curso e pela instituição -, refletindo de maneira matizada como tais decisões são negociadas no cotidiano, constituindo *escolhas possíveis*. A pesquisa mobiliza duas questões principais. A primeira considera como a expansão recente do ensino superior no Brasil (principalmente do início dos anos 2010) introduziu essa etapa de ensino no campo de possibilidades de mulheres jovens e adultas de baixa renda, constituindo novos imaginários sobre educação, trabalho e mobilidade social. Nesse contexto, o setor privado de caráter lucrativo, por seu forte investimento em publicidade e por sua distribuição geográfica na cidade de São Paulo, tornou-se uma referência importante, ainda que ambivalente, na busca pelo diploma. A segunda se refere ao modo como tais escolhas no ensino superior (de curso e de instituição) são realizadas. Analiso como nesse processo estudantes mobilizam percepções sobre suas próprias posições sociais (*negociadas* em função de visões de mundo e estilos de vida, para além de categorias de estratificação social) mas também mobilizam sonhos, “vocações” e afinidades, muitas vezes num exercício de resistência aos caminhos que possivelmente levariam a uma mobilidade social mais efetiva. Trata-se, assim, de visibilizar as narrativas dessas estudantes ao refletir sobre a experiência universitária, as expectativas de mobilidade social (em especial, o desejo de “*trabalhar na área*”) e a polissemia do diploma.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudantes; Mobilidade Social; Gênero; Classe; Marcadores Sociais da Diferença; Escolhas.

Abstract

Possible choices: Class and Gender Narratives in Private Higher Education

This thesis analyzes the relations between university students, higher education market and social markers of difference (class and gender in particular). The field research was conducted between 2015 and 2018 at two profitable private colleges in the city of São Paulo, focusing on students who are the first generation of their families to enter in higher education and were enrolled in three different courses (Pedagogy, Nursing and Administration). The follow-up of the higher education market through fairs, market reports and institutional websites, as well as widely publicized advertising in the city, complemented the analysis. After a period of expansion of the sector, followed by an important political-economic crisis in Brazil, the thesis focuses on three processes of choice among students - the decision to enter in higher education, the choice of the course and the institution -, reflecting in a nuanced way about such decisions, constituting possible choices. The research mobilizes two main hypotheses. The first hypothesis considers how the recent expansion of higher education in Brazil (mainly from the early 2010s) introduced this stage of education in the field of possibilities for low income young and adult women, constituting new imaginary about education, work and social mobility. In this context, the lucrative private sector, due to its strong investment in advertising and its geographical distribution in the city of São Paulo, has become an important, albeit ambivalent, reference in the pursuit of the diploma. The second hypothesis refers to how such choices in higher education (of course and institution) are made. I analyze how students mobilize perceptions about their own social positions (negotiated according to worldviews and lifestyles, in addition to categories of social stratification) but also mobilize dreams, “vocations” and affinities. Thus, it is about making these students' narratives visible by reflecting on the university experience, the expectations of social mobility (in particular, the desire to “work in the field”) and the polysemy of the diploma.

Key-words: Higher Education; Students; Social Mobility; Gender; Class; Social Markers of Difference; Choices.

Agradecimentos

Em uma tese que tem como foco experiências no ensino superior, quero reconhecer, em primeiro lugar, a importância da Universidade de São Paulo (USP) e agradecer a todos que, cotidianamente, lutam por essa instituição. Reconheço também a importância das agências de fomento à pesquisa, em especial a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que viabilizou financeiramente minha dedicação ao doutorado entre junho de 2015 e maio de 2019. Ressaltar aqui a importância da universidade pública e gratuita, assim como de políticas públicas de democratização do ensino superior no Brasil, torna-se de extrema relevância para esse momento da conjuntura brasileira e, em especial, para esta tese.

À professora Heloisa Buarque de Almeida, minha orientadora, agradeço a confiança, inspiração e amizade ao longo desses anos. Desde 2010, quando orientou meu trabalho de mestrado, Heloisa sempre nos ensinou, coletivamente, a importância de conciliar pesquisa rigorosa com crítica às desigualdades, sem jamais perder a capacidade de ouvir, apoiar e dar a mão, além de algumas risadas.

Em minha qualificação de doutorado, tive o privilégio de ter o texto lido por dois antropólogos rigorosos e gentis. À Rosana Pinheiro Machado e Alexandre Barbosa Pereira, agradeço as leituras que simultaneamente estimularam e provocaram a presente pesquisa, permitindo o amadurecimento de questões etnográficas e de análise.

Agradeço, em especial, às interlocutoras desta pesquisa que, em meio a correria do dia-a-dia, conseguiram compartilhar suas histórias de luta e dedicação. Miriam, Débora, Juliana, Darla, Kátia, Aline, Andrea, Mariana, Ana Paula, Janaína, Bruna, Luana, Thais, Alex, Deusimar: registro mais uma vez meu agradecimento e minha admiração.

Esta pesquisa não teria sido possível sem a existência do Núcleo de Estudos dos Marcadores Sociais da Diferença (Numas/USP), ligado ao PPGAS/USP, que foi decisivo em minha trajetória nos últimos anos. A troca de experiências dentro e fora da academia com pesquisadoras e pesquisadores engajados e talentosos, além de amigos, muito me ensinou. Em especial, quero lembrar os ‘numetes’ que ingressaram comigo no doutorado em 2015 - Valéria Alves, Natália Lago, Marcio Zamboni, Pedro Lopes e Beatriz Accioly Lins (minha gêmea de doutorado) - compartilhando alegrias, ansiedades e visões de

mundo. Agradeço também aos pesquisadorxs inspiradores Bernardo Fonseca Machado, Paula Alegria, Letizia Patriarca, Marcella Betti, Gibran Teixeira Braga, Luiza Lima, Thais Tiriba, Lais Miwa Higa, Marisol Marini, Fernanda Kalianny Sousa e Gustavo Saggese, por tantas iniciativas e parcerias, com destaque para o inspirador projeto *Numas na Escola*. Agradeço também aos professores Júlio Simões, Laura Moutinho e Lilia Schwarcz, pela busca constante de perspectivas densas de engajamento e pesquisa que tanto nos ensinam.

Ao grupo de estudos e orientação da Heloisa, agradeço o acolhimento e as leituras dedicadas ao longo desses anos: Carolina Parreiras (que, com tanta naturalidade, tornou-se uma referência fundamental para todos nós), Rocio Lorenzo (cuja discussão generosa de meu trabalho em 2016 nas Jornadas de Antropologia da USP não esqueço), Guilherme Aderaldo, Shisleine de Oliveira Macedo, Gabriela Moncau, Juliana Pereira, Maurício Rodrigues Pinto, Ana Carolina Braga Azevedo, Clara Coelho, Lais Marachini, Nicole Baumgarten, Felipe Piva. Obrigada.

Quero lembrar a importância dos funcionários, discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/USP), pelo trabalho desempenhado na gestão do programa, tornando esses anos de pós-graduação possíveis e frutíferos. Em especial, agradeço à Jaqueline Moraes Teixeira, Ana Letícia de Fiori e Talita Dalbó (cujo engajamento em relação à democratização da universidade muito me ensinaram), Marcelo Muscari, Carolina Mazzarielo e Henrique Pougy (meus companheiros de representação discente na já longínqua gestão 2015-2016). Agradeço ainda aos professores do DA, em especial, Profa. Fernanda Peixoto (pelo exemplo profissional e amizade), Profa. Beatriz Perrone Moisés (cuja primeiro incentivo à pesquisa acadêmica eu nunca esquecerei), Profa. Dominique Gallois (pelas provocações tão pertinentes na inesquecível disciplina de discussão de projetos ministrada em 2015), Profa. Silvia Caiuby Novaes (que em curso sobre Antropologia e Imagem ministrado em 2017 estimulou todos os alunos a realizarem ensaios fotográficos, contribuindo muito com a presente pesquisa).

Ao longo do doutorado, diversos outros pesquisadores contribuíram de maneira decisiva para a presente tese: Helena Sampaio (que permitiu minha participação no Laboratório de Estudos de Educação Superior - LEES no primeiro semestre de 2017, onde aprendi muito), Wilson Almeida (cuja discussão do meu projeto em 2015 apontou questões fundamentais), Henrique Costa (pelo compartilhamento de diversas questões

sobre trabalho e ensino superior), Nicolau de la Bandera (cuja experiência com diferentes abordagens sobre educação foi importante para esta tese), Gabriel de Piero (cuja participação no projeto *Tô no Rumo*, da Ação Educativa, muito me ensinou sobre jovens e escolhas profissionais). Quero também lembrar as professoras e professores Marcia Lima, Ruy Braga, Fernando Pinheiro, Maria Celia Paoli (*in memoriam*), Heloisa Pontes e Sergio Miceli, pela inspiração profissional e pela amizade.

Entre as alegrias que a experiência universitária me trouxe nesses anos, ressalto as amizades que tive o privilégio de compartilhar. Agradeço todo o apoio, carinho e inspiração profissional das queridas Michele Escoura Bueno (que leu atentamente este trabalho), Júlia Vilaça Goyatá e Natália Helou Fazzioni, cujo afeto esses anos foi absolutamente fundamental. Nas horas boas e nas ruins, sem a amizade de vocês, tudo seria muito mais difícil e sem graça. Bernardo Fonseca Machado, Carlos Filadelfo Aquino, Daniel de Lucca, Isabela Venturoza, Marina Barbosa também fazem parte dessa rede tão especial de amigos, em que cada encontro é uma alegria.

À Maíra Muhringer Volpe devo um agradecimento especial pela amizade e parceria intelectual ao longo desses anos, além de ter me aberto o universo FESPSP. Agradeço também aos amigos Eduardo Dimitrov, Ana Carolina Chasin e Dimitri Pinheiro, Fabio Keinert, Camilo Flamarion, Alejandro Blanco e Clarissa Ingrassia, Maria Carolina Garcia, Xenia Bergman e Ricardo Fraga Oliveira, Norma Garcia e Luizinho Silveira, Luis Carlos Oliveira, Isabela Rahal e Luana Montenegro, Walter Hatakeyama, Tabata Oliveira e Sergio Espindola, Maria das Graças de Jesus, Miriam Silva. Ainda um agradecimento especial às minhas amigas do peito Gabriela Pelosi de Abreu e Marina Belotti, por tantas histórias e parcerias, já há mais de quinze anos.

Destaco aqui a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) pelo aprendizado constante que me foi proporcionado nesses anos. Em especial, agradeço à Rafael Pinheiro e Rafaela Bueno por terem me oferecido uma amizade que veio para ficar. Aos professores e amigos Eliana Asche, Sonia Hotimsky, Marta Bergamin, Derick Casagrande e Caroline Freitas, agradeço pela constante troca de experiências e amizade. Agradeço ainda à Rodrigo Estramanzo, Carla Diéguez e Aldo Fornazieri.

Quero salientar também a importância da Escola de Aplicação da FEUSP, que desde 2018, quando meu filho Artur entrou no primeiro ano do Ensino Fundamental, me abriu um novo horizonte de amizades e militância pela educação básica pública e de

qualidade. Agradeço a todos os amigos da nossa chapa da APM gestão 2019-2021, em especial Marina Taguchi, Tânia Gomes, Angela Lacerda, Waldegiso Galvão, Vanessa Riul, Patrícia Martins e Conrado Lessa, com quem pretendo seguir lutando. Às diretoras da escola Marlene Isepi e Fátima Morissawa, agradeço a determinação e a coragem.

Por fim, reconheço o apoio constante de minha família: minha irmã, Roberta Mourão e o meu cunhado Emiliano Castro, bem como minhas sobrinhas queridas Anabel e Malu; o núcleo de Vila Velha que nos acolhe com tanto carinho: minha mãe Urânia Barbosa Guedes; minhas tias, Angelita Barbosa Guedes e Marialba Barbosa Guedes, e meus primos, especialmente Vitor Guedes e Natália Barcellos (agora com a querida Clarinha) e Daniel Elias.

Ao meu novo irmão, Rafael Mourão Macedo, que nasceu nesse período e foi uma grande alegria, ao meu pai, Roberto Mourão e à Eliana Mourão, agradeço pelo carinho constante. Agradeço à minha avó Maria Lucia Mourão Macedo, que me criou e me ensinou a ser forte. E agradeço a Izabel Rodrigues Cotinhos, que com tanta dedicação profissional e carinho, agora é quem cuida de minha avó.

Agradeço à Luiz, companheiro de todas as horas, por me incentivar a ser sempre a minha melhor versão. Agradeço, por fim, ao meu filho, Artur, cujo sorriso é como a luz do sol.

Sumário

Introdução.....15

Apresentação da pesquisa

Inspirações teórico-metodológicas

Ensino superior brasileiro nos anos 2000: entre o mercado e o Estado

Meandros da Pesquisa de Campo

Estrutura dos Capítulos

PARTE I – Escolhas possíveis

Capítulo 1 - Dilemas: escolhas nos estudos superiores e marcadores sociais da diferença 41

1.1 Narrativas sobre os processos de escolha no ensino superior entre cinco universitárias

1.2 Entre narrativas vocacionais e narrativas pragmáticas

1.3 Estratificação horizontal no ensino superior brasileiro e marcadores sociais da diferença

1.4 O que você quer ser quando crescer? Imperativo da escolha e seus dilemas

Capítulo 2 - Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por Enfermagem e Pedagogia 87

2.1 A escolha por Pedagogia: dilemas de ingressar em um curso “por amor”

2.2 A escolha por Enfermagem: dilemas de dedicar-se ao cuidado do outro

2.3 Gênero, feminilidades e cuidado

2.4 Em busca de realização: escolhas possíveis nos cursos de Enfermagem e Pedagogia

PARTE II – Circularidades e mobilidades

Capítulo 3 - “Seu futuro vale ouro”: discurso publicitário, “classe C” e mercado de ensino superior.....112

3.1 “A classe C com diploma”: mercado de ensino superior e estratificação social

3.2 Discurso publicitário e escolhas entre estudantes: circularidades

3.3 Interseccionalidade e publicidade: raça, classe e gênero em articulação

3.4 As Feiras de estudantes: entre a sociabilidade e o mercado

3.5 O sonho do sucesso: imagens publicitárias, entre a esperança e a crise

Capítulo 4 - Mobilidade social e percepção de classe: negociações e expectativas na busca pelo diploma163

4.1 Notas sobre classe e mobilidade social na antropologia brasileira

4.2 Negociando com classe: narrativas de estudantes sobre estratificação social

4.3 “*Agora quer ser rica?*”: narrativas online sobre classe e mobilidade

4.4 “*Quero é trabalhar na área*”: expectativas diante da flexibilização e precarização do mercado de trabalho

4.5 Entre a busca de realização e de mobilidade social: polissemias do diploma

Considerações Finais199

Referências Bibliográficas.....205

Anexos.....225

Anexo 1 - Roteiro semi-aberto utilizado nas entrevistas iniciais

Anexo 2 - Tabela de entrevistas

Anexo 3 - Pesquisa de preços de cursos de graduação

- Que é que tu vais ser quando cresceres e fores uma moça e tudo?

- Quanto ao tudo ela não tem a menor ideia, declarava o pai, mas se ela não se zangar te conto seus projetos. Me disse que quando crescer vai ser herói...”

Perto do Coração Selvagem, Clarice Lispector ([1943] 2017, p.22)

“Eu, se tenho vocação para estudar, mas não tenho dinheiro algum para isso, não tenho nenhuma vocação para estudar, isto é, nenhuma vocação efetiva, verdadeira.”

Manuscritos Econômicos-Filosóficos, Karl Marx, ([1844] 2008, p. 160)

Introdução

Nesta tese, analiso os processos de escolha no ensino superior entre estudantes universitárias na cidade de São Paulo em diferentes cursos no setor privado entre 2015 e 2018. As conversas e entrevistas focalizaram três escolhas: escolha por fazer ensino superior, por determinado curso e por uma instituição de ensino. Em comum, todas as estudantes que participaram da pesquisa são a primeira geração de suas famílias a ingressar nessa etapa de formação educacional. A reflexão, assim, focaliza as narrativas de gênero e de classe social diante de projetos e expectativas em relação a essa etapa de ensino, levando em conta o campo de possibilidades em transformação (Velho, 2013)¹, dada a organização atual do sistema universitário brasileiro e paulistano, marcada por expansão e subsequente crise. Em paralelo, discuto a circularidade entre o discurso publicitário produzido pelo mercado de ensino superior e as narrativas das próprias estudantes sobre os critérios de escolha para ingresso no ensino superior, constituindo novos imaginários sobre trabalho, educação e expectativas para o futuro (Appadurai, 1996). Entre um polo e outro, as perspectivas de mobilidade social e de realização pessoal e familiar também são analisadas, jogando luz sobre a polissemia do diploma a ser conquistado e a meta de “*trabalhar na área*”.

O interesse pela temática se relaciona com minha pesquisa de mestrado, sobre consumo entre empregadas domésticas que trabalhavam na cidade de São Paulo, realizada entre 2010 e 2013 (Macedo, 2013). Entre as 28 mulheres com que conversei e entrevistei durante aquela pesquisa, embora algumas dissessem até gostar do trabalho efetuado com crianças, na organização da casa ou na cozinha, num esforço de valorização dessa atividade profissional, havia algo em comum: para nenhuma delas o emprego doméstico havia sido uma *escolha*, como possível resposta à pergunta “o que você quer ser quando

¹ O antropólogo Gilberto Velho (2006; 2013), ao longo de sua obra, mobilizou os conceitos de “projeto” e “campo de possibilidades”, a partir das reflexões do sociólogo austríaco Alfred Schutz (1979). Segundo Velho, o *campo de possibilidades* seria “a área de manobra” que “permite algum exercício de escolha e decisão para os agentes individuais” (Velho, 2006, p. 8). Por sua vez, a investigação dos *projetos individuais* seria “uma tentativa de perceber como e até que ponto indivíduos podem se organizar para desenvolver condutas específicas para atingir seus objetivos” (Velho, 2006, p. 8).

crescer?’. Ao contrário, quando conversávamos sobre sonhos e expectativas para o futuro, entre as mulheres de maior escolaridade surgiam sonhos de realizar cursos (técnico ou superior) nas áreas de Enfermagem, Gastronomia, Pedagogia ou Administração, estes sim vistos como escolhas genuínas, afastando-se do trabalho doméstico desvalorizado e precarizado². Se, contudo, para aquelas interlocutoras de menor escolaridade (entre as mulheres entrevistadas durante o mestrado, 17 não haviam concluído o Ensino Fundamental, sendo três autodeclaradas analfabetas) a possibilidade de seguir nos estudos parecia algo muito distante, essa realização dava-se cada vez mais através da experiência de filhas e filhos, sobrinhos e vizinhos, muitos deles indo para cursos noturnos em faculdades privadas, no centro expandido da cidade ou nas periferias de São Paulo. Aproximando-me desse universo de questões, passei a me interessar pelo processo mais geral de acesso e escolhas no ensino superior, observado a partir da articulação de marcadores sociais da diferença como gênero, classe social, geração e raça, que delineavam desafios diversos em tais processos de escolha.

Além do interesse advindo da pesquisa de mestrado, tenho um interesse pessoal pela temática, relacionado a minha própria trajetória. Quando, aos 17 anos, decidi cursar Ciências Sociais e, para isso, tentar ingressar em uma universidade pública (após cursar o Ensino Médio no Colégio Objetivo em São Paulo, instituição bastante representativa das ambivalências do setor privado), enfrentava as expectativas (e decepções) familiares que recaíram sobre as minhas decisões. De um lado, minha mãe, nascida na Baixada Fluminense (RJ), com suas expectativas de uma vida melhor na metrópole paulista; de outro lado, meu pai, oriundo da classe média paulistana, com suas expectativas de manutenção de alguns privilégios de classe - para ambos, meu ingresso no ensino superior público era visto como uma chance individual de obter um bom posicionamento social. A escolha pelo curso de Ciências Sociais, ao contrário, punha em xeque tais aspirações. Em paralelo, o tema da mobilidade social – ascensão, mas também descenso – sempre presente de modo velado ou explícito em diferentes conflitos familiares, me interessou desde a adolescência. Ao analisar os desafios das estudantes universitárias que participaram desta pesquisa, nesse sentido, eu compartilhava de alguns dos dilemas por elas enfrentadas, especialmente no que se refere à tentativa de valorização de campos de conhecimento vistos como “menores”, tais como alguns cursos das áreas de Educação e

² Em artigo decorrente da pesquisa de mestrado, descrevo mais detidamente a trajetória de Ana, interlocutora da pesquisa que, no período, conseguiu trocar a profissão de empregada doméstica pela de técnica de enfermagem, realizando naquele momento um de seus sonhos pessoais (Macedo, 2015b).

Saúde. Assim, embora minha trajetória socialmente privilegiada, marcada pela educação básica em escola privada e posterior acesso à graduação e à pós-graduação na Universidade de São Paulo não seja compartilhada com tais interlocutoras, a temática sobre as “escolhas” no ensino superior e seus dilemas constitui-se como questão central em minhas reflexões já há bastante tempo.

Soma-se a isso um interesse crítico pela enorme desigualdade social que persiste no Brasil, e a centralidade que o setor educacional ocupa na construção e reprodução desse sistema social brutalmente estratificado. Para além da aposta no valor da educação, trata-se também de questionar seu caráter institucional altamente hierarquizado, que segue “elegendo os já eleitos” (Bourdieu, 1998). A perspectiva de realizar pesquisa tendo como temática a interface entre antropologia, sociologia e educação, nesse sentido, tornou-se um caminho propício para enfrentar tais problemáticas, conforme desenvolvo a seguir.

Inspirações teórico-metodológicas

Em diálogo com diferentes perspectivas nas ciências sociais, a reflexão sobre o tema das escolhas educacionais e das transformações no ensino superior, articulada com diferentes marcadores sociais da diferença, tornou-se objeto central de meu interesse nesta pesquisa.

Ainda que com diferentes matizes teórico-metodológicos, importantes pesquisas desenvolvidas desde meados do século XX enfatizaram a necessidade de compreender a especificidade dos contextos históricos, sociais e culturais para análise das escolhas nos processos educacionais. Destaco, nesse sentido, a etnografia precursora de Margaret Mead, de 1928, que refletiu sobre os processos de escolha educacional entre as adolescentes estadunidenses (dilaceradas entre muitas possibilidades, todas elas carregadas de peso excessivo), em comparação às adolescentes samoanas (leves e descompromissadas) (Mead, 1968)³. Além das importantes pesquisas de Pierre Bourdieu

³ Refiro-me ao livro de Margaret Mead *Coming of Age in Samoa* (1968) – com destaque para o último capítulo, intitulado “Education for choice”. Nesta obra precursora da antropologia estadunidense, oriunda de pesquisa de campo em Samoa realizada entre 1925 e 1926, Mead questionava a universalidade da ideia de adolescência como um momento de crise e sofrimento. Por meio de uma visão muitas vezes idealizada da cultura samoana, Mead identificava ali um desenvolvimento infantil menos dilacerado, já que não marcado por conflitos diante de escolhas e moralidades difíceis. Segundo Mead, ao refletir

e Jean Claude Passeron nos anos 1960 sobre o modo como as “escolhas do destino” dos estudantes franceses condicionavam-se cedo, revelando um processo de “interiorização do destino objetivamente determinado” (1998, p. 47)⁴, destaco também a notável etnografia de Paul Willis, publicada em 1977, sobre a “cultura contraescolar” dos jovens da classe trabalhadora inglesa e suas escolhas em tal conjuntura⁵. Nos anos 2000, entre algumas pesquisas recentes, os trabalhos coordenados pela pesquisadora inglesa Diane Reay, como o livro *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education* (Reay et al, 2005), discutem a inserção desigual de estudantes britânicos por critérios de gênero, classe e raça em universidades de excelência⁶. Em comum, apesar das diferentes orientações teóricas e metodológicas, tais pesquisas demonstraram a impossibilidade de analisar escolhas educacionais de indivíduos e grupos sem levar em conta as diferentes configurações sociais e históricas que as englobam.

No Brasil, pelo menos desde os anos 1960, diferentes pesquisas nas ciências sociais também questionaram as desigualdades de gênero, classe e raça entre os estudantes brasileiros para acesso ao ensino superior, como o trabalho pioneiro de Marialice Foracchi (1965)⁷, sobre os desafios de estudantes universitários para a escolha de suas carreiras universitárias. Nos anos 1970, as pesquisas de Carmen Barroso e

comparativamente sobre as adolescentes estadunidenses, constatava o quanto suas escolhas se tornavam “pungentes” diante da necessidade incessante de eleger caminhos – profissionais, políticos, afetivos, religiosos: “sabemos que, quanto mais severa a escolha, mais conflito; quanto mais comoção se associa às exigências feitas ao indivíduo, mais neuroses daí resultarão” (2015, p.39).

⁴ Sobre tais escolhas, dirá Bourdieu: “De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas *escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação*, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas” (Bourdieu, 1998, p. 49, grifos meus).

⁵ Paul Willis, em *Aprendendo a ser trabalhador* (de 1977), realiza uma etnografia com estudantes no ensino secundário em uma cidade industrial na Inglaterra. O objetivo da pesquisa era compreender o processo de transição dos jovens da classe trabalhadora para empregos manuais no setor industrial (Willis, 1991). Em análise precursora sobre articulação de marcadores da diferença, Willis relaciona classe social e gênero (além da questão racial), revelando o modo como, na compreensão de mundo dos estudantes pesquisados, o trabalho manual estava diretamente ligado a um ideal de masculinidade. Contudo, diferentemente da análise de Bourdieu, Willis, ao ouvir cuidadosamente o que os estudantes tinham a dizer, destacou como na escolha desses rapazes por uma “cultura contra-escolar” e, posteriormente, por trabalhos manuais, revelava-se um esforço de *resistência*.

⁶ Escrito em parceria com Miriam David e Stephen Ball, Diane Reay (2005) analisa as desigualdades de classe, mas também de gênero e etnicidade, no sistema de ensino superior inglês, focando o sistema universitário de maior prestígio, intitulado Oxbridge (Oxford + Cambridge), além de outras instituições de menor prestígio.

⁷ Em *O Estudante e a transformação da sociedade brasileira* (1965), escrito como tese de doutorado orientada por Florestan Fernandes, Marialice Foracchi analisou estudantes paulistas de classe média tendo como foco a ação estudantil. Nesse contexto, os dilemas envolvidos nas escolhas de carreiras muito díspares, como Medicina ou Filosofia, tendo a inserção de classe social como ponto de partida, também foi foco de investigação.

Guiomar Mello (1975)⁸ e Celso Ferretti (1976) também já questionavam a distribuição desigual das mulheres em diferentes cursos de ensino superior, relacionando com possíveis diferenças “vocacionais”. Assim, embora a inserção das mulheres nessa fase de ensino estivesse crescendo de maneira expressiva (40% do alunado em 1971), alguns cursos como Enfermagem, Magistério Secundário e Serviço Social continuavam sendo vistos como plenamente ‘femininos’, enquanto cursos como Direito e Medicina concentravam majoritariamente homens. Tais dados se tornavam especialmente relevantes se lembrarmos que, no Brasil, foi somente no final do século XIX que as mulheres (brancas e de elite) tiveram acesso ao ensino superior⁹. E, já no início do século XX, o ingresso dessas mulheres seguia bastante restrito¹⁰. Assim, analisando a história do ensino superior brasileiro, Luiz Antonio Cunha constatava que apenas nos anos 1950 a escolarização das mulheres deixou de ser uma “excepcionalidade para se tornar uma exigência inquestionável” (2007b, p. 64).

A partir dos anos 2000, diante de uma segunda onda de expansão do ensino superior no país (a primeira fora nos anos 1960 e 1970, conforme ponto mais adiante), diversos estudos qualitativos e quantitativos nas ciências sociais e na educação passaram a analisar criticamente o lugar de categorias da diferença nos processos de escolha nos estudos superiores, incluindo análises casadas sobre escolha dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas (Sampaio, 2000; Nogueira, 2004; Zago, 2006; Nogueira e Goulart, 2010, Bandera, 2016). Em comum, tais pesquisas apontaram para diversas desigualdades nos processos de escolha entre estudantes mulheres e homens, brancos e negros, de classes populares e da elite, contrapondo-se ao

⁸ Nos anos 1970, a pesquisa pioneira de Carmen Barroso e Guiomar Mello, de 1975, sobre mulheres no ensino superior, foi bastante reveladora sobre as dinâmicas de estratificação e constituição de desigualdades nessa etapa de ensino. Ao comparar dados sobre a década de 1950 com a de 1970, as autoras constataavam como a entrada de mulheres era cada vez mais expressiva – representavam 26% dos estudantes em 1956 e 40% em 1970. Porém, esse acesso se dava de modo muito desigual entre os diferentes cursos analisados: “[...] verifica-se até um aumento de concentração das alunas em algumas poucas carreiras ‘femininas’ que, definidas culturalmente como mais apropriadas à mulher, têm tido tradicionalmente uma predominância de mulheres entre seus alunos” (Barroso e Mello, 1975, p.52).

⁹ Vale lembrar que, no Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, foi somente no início do século XIX que surgiram as primeiras instituições de ensino superior (Schwartzman, 2014). A primeira mulher a se diplomar no país foi a gaúcha Rita Lobato Velho Lopes, em 1887, na Faculdade de Medicina da Bahia (Blay e Conceição, 1991). Conforme Blay e Conceição (1991) reconstituem, D. Pedro II aprovou uma lei em 1879 permitindo acesso das mulheres ao ensino superior depois que percebeu que a bolsa concedida em 1876 a Maria Augusta Generosa Estrela para estudar Medicina nos Estados Unidos não lhe permitia exercer sua profissão no Brasil.

¹⁰ Conforme dados trazidos por Blay e Conceição (1991), tomando como exemplo a Faculdade de Direito de São Paulo, a primeira mulher formou-se em 1902; a segunda somente em 1911.

ideal das “escolhas livres e descompromissadas”, conforme a retórica ainda presente em certos discursos sobre orientação vocacional, disponíveis aos montes na internet.

Tendo tais referências no meu horizonte, além da inspiração em trabalhos de cunho etnográfico sobre processos educativos realizados na interface entre Antropologia e Sociologia, que trazem um olhar aproximado sobre estudantes e suas negociações cotidianas (Pereira, 2016; Willis, 1991; Ortner, 2002 e 2003; Lahire, 2004; Coulon, 2008; Becker *et al.*, 1992), nesta tese, de maneira mais específica, busquei acompanhar *relações, narrativas e categorias*¹¹ mutuamente constituídas nos processos de escolha no ensino superior por diferentes agentes (estudantes, mercado, instituições de ensino, Estado, discurso publicitário). Tratou-se do desafio de levar a sério as *constituições recíprocas de sentido*, ainda que em suas *ambivalências, instabilidades e contradições*, acompanhando de que modo as escolhas no ensino superior são constituídas e negociadas, sem perder de vista a dimensão mais ampla do espaço social. Aproximo-me, assim de uma perspectiva socioantropológica, que busca aliar a proximidade do olhar antropológico aos sujeitos de pesquisa, conciliando com uma perspectiva mais sociológica de análise da configuração social.

Não há aqui, no entanto, qualquer pretensão de apreender as experiências e expectativas das estudantes universitárias investigadas em sua completude. Ao contrário, trata-se de um exercício de pesquisa localizado, que envolve narrativas parciais¹² e, muitas vezes, contraditórias, concentrado a análise no processo de escolha relacionado ao ensino superior, expectativas de mobilidade social e de inserção profissional, realizadas a partir de entrevistas, conversas e interações online. Assim, outros tantos aspectos que compõem a vida social desses agentes ficaram de fora da análise.

Nesta tese torna-se também fundamental esclarecer a perspectiva dos marcadores sociais da diferença em articulação, aqui mobilizada. Mais do que constatar a importância constitutiva de categorias sociais como gênero, classe social ou raça, trata-se da aposta de compreensão dessas categorias como estando sempre imbricadas (Crenshaw, 2004;

¹¹ Aproximo-me, assim, da noção de “etnografia multi-situada”, sugerida por George Marcus (2001). Esta traz importantes contribuições nesse sentido já que permite seguir conexões diversas entre sujeitos, objetos, metáforas e histórias e, assim, apreender simultaneamente as contradições do “sistema mundo”, cada vez mais complexo diante das especificidades do capitalismo contemporâneo.

¹² Sobre a escuta de narrativas, a perspectiva de Ecléa Bosi ao trabalhar com “lembranças de velhos” é inspiradora: “A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio é épico e moral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam” (Bosi, 1979, p. 43)

Piscitelli, 2008; Moutinho, 2014). Além disso, busca-se um esforço analítico constante para não suprimir a agência dos sujeitos que se movem entre tais hierarquizações. Assim, nesta tese, para além de compreender os processos de escolha de estudantes mulheres no ensino superior, torna-se fundamental localizar suas trajetórias em matizes, inevitavelmente marcadas por gênero, classe social, raça e idade, entre outras categorizações sociais¹³.

Se, nessa perspectiva, interessa analisar as possibilidades de agência que os sujeitos possuem, explorando a “tensão estratégica entre limitações sociais e atuação social” (McClintock, 2010, p. 211), é igualmente relevante compreender as barreiras que se constituem quando as condições de agir vão sendo minadas, diante de contextos econômicos e políticos desfavoráveis. Conforme pontua Judith Butler ao refletir sobre a crescente precarização das condições de vida nas sociedades neste início de século XXI, “nenhum de nós age sem as condições para agir, mesmo que algumas vezes tenhamos que agir para instalar e preservar essas condições” (Butler, 2018, p. 22)¹⁴.

Cumprе sublinhar que tal perspectiva, mobilizada nesta tese, é parte de uma empreitada coletiva, recentemente materializada no livro *Marcadores Sociais da Diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica* (Saggese et al., 2018), além de inúmeros outros eventos e publicações já realizados pelo Núcleo de Estudos dos Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS/USP), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS/USP), do qual a presente pesquisa faz parte. Nessa perspectiva, podemos definir marcadores sociais como “uma maneira de designar como diferenças são socialmente instituídas e podem conter implicações em termos de hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdade” (Almeida et al., 2018, p.19). Tal perspectiva tem sido sistematicamente mobilizada pelos

¹³ Se a reflexão sobre a construção social de sistemas classificatórios é tema constituinte das ciências sociais desde Mauss e Durkheim (1995), passando pela reflexão de diversos autores ao longo do século XX (Lévi-Strauss, Dumont, Bourdieu, entre outros), permanece o desafio de apreender “a natureza contextualizada dos construtos nativos através da exposição contextualizada dos construtos analíticos” (Strathern, 2006, p. 33).

¹⁴ Conforme pontua Butler (2018, p. 22), “A fantasia do indivíduo capaz de se tornar um empreendedor de si mesmo em condições de precariedade acelerada, se não de indigência, cria a perturbadora suposição de que as pessoas podem, e devem, agir de maneira autônoma sob condições nas quais a vida se torna insuportável. A tese deste livro é que nenhum de nós age sem as condições para agir, mesmo que algumas vezes tenhamos que agir para instalar e preservar essas condições”.

pesquisadores do NUMAS em trabalhos de destaque nos respectivos temas de pesquisa, revelando a impossibilidade de refletir sobre gênero e sexualidade de maneira isolada¹⁵.

Vale lembrar ainda que, se a análise interseccional de gênero, raça e classe tornou-se um “mantra” – como diz Sherry Ortner (2003) –, ou um *hit concept* – como diz Helena Hirata (2014) – na prática “classe tendia a ficar fora da imagem” (Ortner, 2003, p. 263). Desse modo, inspirando-me em outras pesquisas da área de gênero que buscam trazer de volta classe para o centro do debate (Brah and Phoenix, 2004; Ortner 1998 e 2003; McClintock, 2010), é que a presente pesquisa está alinhada.

Antes de apresentar a pesquisa de campo realizada, contudo, considero importante reconstruir a história recente de expansão do ensino superior brasileiro, ocorrido a partir dos anos 2000. Conforme observa François Dubet (2015, p.255), em período recente diversos países democratizaram seus sistemas de ensino superior, isto é, “estabelecimentos de ensino superior, faculdades e universidades, até então reservados a uma pequena elite social e escolar, abriram suas portas a alunos provenientes de classes sociais mais modestas”¹⁶. No entanto, para Dubet, antes de se compreender as tensões entre democratização e massificação dessa etapa de ensino, torna-se necessário acompanhar a história de tais processos em cada contexto nacional. É isso que apresento de maneira breve a seguir.

¹⁵ Entre diversas pesquisas que têm sido realizadas nessa perspectiva, destaco a pesquisa sobre sociabilidade juvenil no centro de São Paulo, articulando gênero, sexualidade e raça (Simões, França e Macedo, 2010), entre outros trabalhos desenvolvidos posteriormente.

¹⁶ Para além da expansão do ensino superior em alguns países da Europa especialmente após a Segunda Guerra Mundial, também nos países do grupo chamado BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), ocorreram em paralelo importantes processos de expansão do ensino superior, conforme análise de Simon Schwartzman (2015, p. 272). Em especial, na China o crescimento foi exponencial, chegando a 9,3 milhões de matrículas em 2001 e a cerca de 31 milhões em 2010, sendo apenas cerca de 22% das matrículas em instituições privadas. Já conforme dados trazidos por Vargas e Heringer (2017), as matrículas mundiais de ensino superior saíram de 82 milhões em 1995 para 185 milhões em 2011, culminando no que alguns analistas chamam de uma “sociedade escolarizada”.

Ensino superior brasileiro nos anos 2000: entre o mercado e o Estado

“Oh! Ser formado, de anel no dedo, sobrecasaca e cartola, inflado e grosso, como um sapo-entanha antes de ferir a martelada à beira do brejo; andar assim pelas ruas, pelas praças, pelas estradas, pelas salas, recebendo cumprimentos: Doutor, como passou? Como está, doutor? Era sobre-humano!” (Lima Barreto, [1917] 2017, p. 75)

A expectativa do personagem Isaías Caminha por consagrar-se como bacharel nas primeiras décadas do século XX, tornando-se uma entidade “sobre-humana” passível de ser chamado de “doutor”¹⁷, traz uma ideia do status que o diploma de ensino superior possuía no Brasil cerca de um século atrás. De inserção restrita, e ainda voltado para um pequeno segmento da sociedade brasileira, o diploma de ensino superior inquestionavelmente garantia status e distinção. De lá pra cá, o ensino superior brasileiro registrou dois períodos de significativa expansão: o primeiro nos anos 1960 e 1970, beneficiando especialmente a classe média (Martins, 2009, Neves, 2012)¹⁸; o segundo a partir do final dos anos 1990, estendendo-se ao longo dos anos 2000, beneficiando de maneira inédita mulheres, negros e estudantes de menor renda (Sampaio, 2014; Artes e Ricoldi, 2015)¹⁹.

A partir dos anos 2000 – período focalizado por esta tese – ocorreram, assim, uma série de transformações inéditas no ensino superior brasileiro. A começar pela dimensão do sistema, que praticamente quadruplicou de tamanho. Entre 1995 e 2012, a matrícula

¹⁷ Em *Recordações do escrívão Isaías Caminha* [1909], romance de Lima Barreto, narra-se a história do personagem Isaías Caminha, que migra do interior do estado para o Rio de Janeiro em busca do sonho de realizar ensino superior em Direito. Enfrentando diversas dificuldades relacionadas à sua condição social e ao racismo, tal projeto resulta frustrado.

¹⁸ Em meados da década de 1960, o governo brasileiro iniciou a construção de uma rede de universidades federais. Segundo Clarissa Neves (2012, p.5), “ao longo da década de 1960, começa a ocorrer o crescimento quantitativo da matrícula produzindo a abertura do ensino superior a extratos ou camadas sociais médias.” De modo similar, Martins e Neves (2016, p.97) destacam o protagonismo das camadas médias urbanas na expansão dos anos 1960: “O aumento da demanda por ensino superior, neste período, foi provocado pelos setores médios urbanos, que passaram a disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas por meio do investimento maciço na escolarização e na obtenção de um diploma de ensino superior”. No período, destaca-se também a Reforma Universitária de 1968, que propôs uma estrutura moderna, definindo a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por modelo o tripé ensino, pesquisa e extensão. Em paralelo, deu-se uma abertura inédita ao setor privado (Martins, 2009). Os anos 1980, em oposição, foram marcados pela crise e desaceleração: “em função da crise econômica vivenciada pelo país, expressa num grave quadro inflacionário e no aumento das taxas de desemprego, ocorreu uma desaceleração da expansão do ensino superior” (Martins, 2009, p. 24).

¹⁹ Conforme discuto no capítulo 1, item 1.3, entre 2000 e 2010, a expansão de mulheres negras no ensino superior brasileiro foi de 294,9%, seguidas de homens negros, com 284,9% (Artes e Ricoldi, 2015, p. 869).

no ensino superior cresceu 360%, passando de 1,7 milhões de estudantes, em 1995, para 7 milhões, em 2012, incluindo matrículas em cursos presenciais e a distância (Martins e Neves, 2016). Em 2017, já eram 8,2 milhões de matrículas (Inep, 2018b). Especialmente a partir de 2004 novas políticas educacionais como foco em marcadores como classe e raça ganharam força, tanto para expandir o setor público como para subsidiar o ingresso de estudantes no setor privado. De modo geral, vislumbrava-se na expansão do ensino superior um importante canal de mobilidade social capaz de transformar o país. Nesse sentido, foram emblemáticas as falas do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em discursos de campanha e de governo, que prometia um país em que “o filho do pedreiro virou doutor” (Costa, 2015) (imagem I). Apostando no status que o diploma de ensino superior historicamente possuía para a população brasileira, essa foi uma das principais promessas dos mandatos petistas do período.

Imagem I – Divulgação sobre políticas de acesso ao ensino superior, com destaque para a primeira frase da imagem “o filho do pedreiro virou doutor”.

Fonte: site Instituto Lula (2014).

Considerados uns dos principais símbolos desse governo, o Programa Universidade para Todos (ProUni), implementado em 2005 por meio da lei nº 11.906/2005²⁰, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), reformulado em 2007²¹, foram emblemáticos nesse sentido²². Frequentemente analisados em conjunto, tais programas representaram importantes iniciativas para expandir o ensino superior por meio da parceria com o setor privado, com ou sem fins lucrativos²³. No entanto, por garantir grande volume de financiamento público para instituições privadas via isenções fiscais (no caso do Prouni) ou repasse direto (no caso do Fies), também foram alvo de diversas críticas, especialmente por transferir recursos públicos para grandes grupos privados com fins lucrativos e dissociados da aposta de investimento em pesquisa e extensão, conforme tripé garantido na Constituição Federal de 1988 (Chaves e Amaral, 2016).

Conforme análise de André Singer sobre o período, em conjunto tais políticas foram partes importantes do projeto mais amplo do “lulismo”, que conciliou “diminuição da pobreza com manutenção da ordem” (Singer, 2012, p.13)²⁴. Assim, paralelo ao processo de ativação do mercado interno, valorização do salário mínimo, inclusão de importante contingente populacional no mercado formal de trabalho e de acesso ao

²⁰ O Prouni consiste no oferecimento de bolsas de estudos integrais e parciais em IES privadas, com ou sem fins lucrativos, para estudantes vindos de escolas públicas (ou como bolsistas integrais em particulares) e que comprovem “baixa renda” (renda familiar *per capita* de até três salários mínimos para bolsas parciais e até um salário mínimo e meio para bolsas integrais) (Almeida, 2014). Em contrapartida, as universidades que recebem tais estudantes têm isenção de alguns tributos. Considerado por diversos analistas como uma política educacional bem-sucedida, em 10 anos o Prouni concedeu cerca de 1,4 milhão de bolsas. Em São Paulo, entre 2005 e 2013, foram 250 mil bolsas em diferentes IES privadas (Costa, 2015).

²¹ Em 2007 o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) ganhou força, impulsionando ainda mais a expansão do setor privado. Embora já existente desde os anos 1970 com o nome de Crédito Educativo, em 2001, por meio da lei nº 10.260, o programa tornou-se o Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior (FIES). Na reformulação de 2007, por meio da Lei 11.552/2007 o Fies passou a financiar até 100% da mensalidade, expandindo o programa (antes, o limite era 70%) (Almeida, 2014). Posteriormente o programa passará por outras alterações na lei.

²² Vale ressaltar que essas não foram as únicas políticas de expansão do ensino superior no período; também o setor público recebeu investimentos importantes por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI), implementado em 2007, e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2010.

²³ Atualmente, no Brasil, as instituições de ensino superior se dividem nas seguintes categorias administrativas: Públicas, subdivididas nas categorias Federal, Estadual ou Municipal, e Privadas, subdivididas nas categorias “com fins lucrativos” e “sem fins lucrativos” (estas, por sua vez, se subdividem em “confessional” ou “comunitária”. Conferir denominações no site do MEC: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html, acesso em 01/07/2019.

²⁴ Segundo Singer (2012), o “lulismo” refere-se ao processo de mudanças ocorridas no Brasil a partir de 2003, por meio de um “reformismo fraco”. Entre o primeiro e o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva foi possível “combater a pobreza, sobretudo onde ela é mais excruciante tanto social quanto regionalmente, por meio da ativação do mercado interno, melhorando o padrão de consumo da metade mais pobre da sociedade, que se concentra no Norte e Nordeste do país, sem confrontar os interesses de capital” (Singer, 2012, p. 16).

consumo, deu-se a expansão do sistema de ensino superior, atraindo milhares de novos estudantes às salas de aula (Costa, 2015).

Alguns anos depois, em continuidade ao projeto de democratização do ensino superior, a presidente Dilma Rousseff sancionou em 2012 a Lei de Cotas para as universidades públicas, dando voz a mobilizações de distintos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior gratuito que seguiam privilegiando elites brancas²⁵. Analisando conjuntamente tais políticas educacionais, é interessante notar que, enquanto o setor público, especialmente pela implementação da Lei de Cotas, foi marcado por intenso debate sobre as categorias raça/cor, no ensino superior privado predominou o debate sobre as categorias de classe e de renda. Assim, especialmente o mercado de ensino superior com fins lucrativos mobilizou intensamente categorias de classe definidas por estratos econômicos, com especial atenção às “classes B e C”, conforme discutirei no capítulo três desta tese.

Se o ensino superior privado não era novidade no Brasil, existindo desde o final do século XIX²⁶ (Sampaio, 2000), passando por grande período de expansão após a Reforma Universitária de 1968²⁷ (Martins, 2009), e ganhando força nos anos 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (Sampaio, 2014)²⁸, no processo de expansão nos

²⁵ A Lei de Cotas (Lei n.12.711/2012) estabeleceu para as universidades federais a obrigatoriedade de reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, além da participação proporcional de estudantes autodeclarados negros de acordo com cada unidade da federação.

²⁶ Foi no final do XIX que surgiram as primeiras instituições privadas de ensino superior no Brasil, principalmente pela iniciativa confessional. Em São Paulo, o Mackenzie College inaugurou o curso superior de Filosofia em 1885 e a Escola de Engenharia do Mackenzie foi criada em 1896. Conforme historiciza Heleieth Saffioti ao refletir sobre a instrução das mulheres brasileiras no final do XIX: “as escolas protestantes tiveram consequências bastante sensíveis para o processo de alargamento do horizonte cultural da mulher brasileira” (Saffioti, 2013, p. 305).

²⁷ Conforme esclarece Carlos Benedito Martins ao historicizar o período, o ensino superior privado que surge após 1968 estrutura-se nos moldes de “empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (2009, p.17). Nesse contexto, segundo dados disponíveis, em 1960 o setor público ainda era maioria, reunindo 58,6% do total de matrículas. A inversão ocorre nos anos 1970, quando 49,5% das matrículas passam a ser em instituições públicas e 50,5% em privadas, inaugurando o período de privatização desse sistema de ensino superior (Corbucci et al., 2016, p. 8).

²⁸ No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerada por alguns analistas um novo marco no processo de privatização do ensino superior brasileiro. Conforme aponta Vera Chaves (2010), foi por meio da LDB de 1996 que o Estado liberalizou a oferta da educação superior para a iniciativa privada, abrindo ainda mais a legislação para grupos empresariais. Complementado a LDB de 1996, em 1997 foi lançado o polêmico decreto N. 2.306/97, que, por meio de seu artigo um, permitia que as instituições mantenedoras escolhessem *natureza civil* ou *comercial* (Sampaio, 2014, p. 154). Poderiam, assim, optar entre ser entidade mantenedora de instituição *sem fins lucrativos* ou *com fins lucrativos*. Conforme afirma Helena Sampaio: “esse dispositivo legal é um divisor de águas no setor privado e em todo o sistema e, certamente, o que suscitou (e ainda suscita) mais controvérsias” (2014, p. 154). Desse modo, em relação às *instituições com fins lucrativos*, regulamentou-se a possibilidade de se tornarem mercadorias “passíveis de serem vendidas e compradas”

anos 2000 verificou-se um novo patamar de crescimento, bem como de *privatização* e *mercantilização* dessa fase de ensino no Brasil. Assim, verifica-se que o ensino superior privado representava cerca de 50% dos estudantes matriculados em 1960 (Durham, 2003), passando para 58% em 1994 (Sampaio, 2000) e alcançando 75,6% das matrículas em 2015 (Inep, 2015). E em relação as instituições de ensino, em 2017 mais de 85% eram privadas (Inep, 2018b). Conforme discutirei no capítulo três, grandes conglomerados educacionais se formaram, levando a “oligopolização do mercado educacional” no país (Chaves, 2010). O Brasil tornou-se, assim, “um caso único no mundo” no que se refere à neoliberalização do ensino superior (Laval, 2019, p. 13).

Em 2014, no início desta pesquisa, em cenário ainda de forte expansão do ensino superior brasileiro, meu olhar enfocava a experiência de mulheres ingressantes no período, focalizando especialmente uma fração de classe que estava então no centro do debate sobre classes sociais, conhecida por termos como “nova classe trabalhadora”, “nova classe média”, “baixa renda”²⁹ ou, pela linguagem economicista de mercado, “classe C” (Scalon e Salata, 2012; Kopper e Damo, 2018). Contudo, de minha parte, essas disputas classificatórias desde o início também eram objeto de análise. Não utilizei *a priori* qualquer critério socioeconômico para delimitar quem faria ou não parte da pesquisa de campo. Meu interesse já recaía, justamente, nas narrativas cotidianas sobre os marcadores sociais da diferença, classe social e gênero em especial, observando o modo como tais categorizações eram *negociadas* no cotidiano de tais estudantes, orientando ou não suas escolhas.

Com a crise socioeconômica e política que impactou o país a partir de 2015, resultando na estagnação das matrículas no setor privado de educação superior já em 2017, após 20 anos de expansão (Saldaña e Boldrini, 2017), as perspectivas para o mercado de trabalho pioraram e o desemprego aumentou, complexificando a análise. Em meio ao “despedaçamento do Lulismo” no período (Singer, 2018), o crescimento das matrículas se deu especialmente pela expansão do Ensino a Distância (EAD)³⁰, além da

(Sampaio, 2014, p.156). Surge a partir de então o “novo” ensino superior privado de perfil empresarial no Brasil (Martins, 2009). Alguns autores caracterizam esse período como “o boom expansionista do setor privado” (Corbucci et al., 2016, p. 9). Assim, o número de instituições privadas ampliou de 764 IES em 1998 para 1789 em 2004, representando um aumento de 160%.

²⁹ “Baixa renda” é a categoria utilizada por políticas públicas educacionais como Prouni e Fies e apresentam um critério alargado, a saber, renda familiar per capita de até três salários mínimos. Em minha pesquisa essa, assim como outras categorias de classe social ou econômica, serão problematizadas.

³⁰ Assim, entre os anos de 2016 e 2017, enquanto a variação positiva de ingressantes em cursos presenciais foi de 0,5%, a variação dos cursos à distância foi de 27,3% (Inep, 2018b). Em 2017, 21,2% dos alunos de

continua “redução de custos” pelas grandes empresas educacionais, grande parte das vezes realizada às custas do salário dos docentes e da qualidade do ensino ofertada.

Com a vitória à presidência do candidato conservador Jair Bolsonaro, no final de 2018, vieram à público novas polêmicas sobre a democratização do ensino superior no Brasil, especialmente pelas falas do seu primeiro ministro da Educação, o teólogo colombiano Ricardo Vélez Rodríguez, que passou a defender que “a ideia de universidade para todos não existe”: “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma que a elite econômica.³¹”. Contrastando tal perspectiva com as políticas educacionais dos governos anteriores, nota-se uma dura inflexão em relação às políticas e discursos delineados sobre o ensino superior no país.

Nesse embate, é importante lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua Meta 12, propôs elevar a taxa de matrículas no ensino superior para, pelo menos, 33% da população de 18 a 24 anos até 2024³². Além das metas principais, o PNE também estabeleceu algumas estratégias, entre elas, ampliar a participação de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas (Caseiro, 2016). No entanto, em 2016, somente 23,8% dos jovens entre 18 a 24 anos estavam matriculados ou tinham concluído o ensino superior, e em 2017 esse número, ao invés de aumentar, foi reduzido, apresentando um indicador de 23,2% de jovens nessa etapa de ensino, segundo dados da PNAD Contínua (Inep,

ensino superior estavam em cursos à distância, enquanto 78,8% estavam em cursos presenciais (Inep, 2018b).

³¹ Jornal Valor Econômico, reportagem de Hugo Passarelli, 28/01/2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>, acesso em 14/02/2019.

³² Diz a meta 12 do Plano Nacional de Educação: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.” (PNE, 2015). Sobre as metas, conferir o site “Plano em Movimento”, do Ministério da Educação, disponível em <http://pne.mec.gov.br/>, acesso em 20/09/2018.

2018a)³³. Se tais metas nacionais serão ou não cumpridas até 2024, só o tempo responderá, mas no momento de escrita desta tese, tudo parece indicar que não³⁴.

Ao analisar a expansão do ensino superior francês ao longo do século XX, François Dubet (2015) constatava, em formulação polêmica, as ambivalências dos processos de massificação dessa etapa de ensino: “no fundo, ocorre com o ensino superior o mesmo que ocorre com todos os outros bens: a massificação tem um efeito democrático automático, quer se trate de geladeiras, de automóveis, de televisões ou de diplomas superiores.” (2015, p. 256). Embora eu acredite que devemos diferenciar geladeiras de diplomas de ensino superior, considero tal afirmação provocativa para pensar o processo de expansão e mercantilização do ensino superior que marca a conjuntura abordada nesta tese, com todas as suas ambivalências e contradições, especialmente no que se refere à grande expansão do setor privado com fins de lucros. Tendo tal conjuntura como referência, a seguir, descrevo de maneira breve como foi realizada a pesquisa de campo no período.

³³ Como comparação, vale lembrar que um esquema conceitual bastante difundido nos estudos sobre ensino superior (sugerido por Martin Trow, nos anos 1970) considera que um efetivo “sistema de acesso universal” de ensino superior caracteriza-se por um volume de matrículas superior a 50% dos jovens de 18 a 24 anos (Gomes e Moraes, 2012). Nesse esquema, o “sistema de elite” atinge apenas 15% dos jovens entre 18 a 24 anos, enquanto o “sistema de massa” consiste numa taxa líquida de matrículas entre 16% a 50% de tal grupo etário, consolidando-se a partir de 30%. O período de expansão registrado nos anos 2000 permitiu ao Brasil sair do “sistema de elite” e ingressar no “sistema de massa”, no entanto, encontrando-se ainda muito distante do “sistema de acesso universal”. De maneira inequívoca, os autores afirmam “os dados demonstram que a transição do *sistema de elite* para o *sistema de massa* no Brasil tem se processado por meio do crescimento do setor privado, que passa a constituir-se como setor hegemônico no tocante ao volume de matrículas” (Gomes e Moraes, 2012, p. 185).

³⁴ As entidades mantenedoras do ensino superior particular brasileiro parecem concordar com essa previsão pessimista. A carta divulgada em junho de 2019 pela ocasião da finalização do XII Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular afirmava “A retirada do caráter social do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) promovida nos últimos anos em nada favoreceu o desenvolvimento socioeconômico do nosso País. Pelo contrário, temos assistido ano a ano a queda no percentual de crescimento da graduação, caminho oposto ao que deve ser perseguido por uma nação que se comprometeu com metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024, mas que ainda estão longe de serem atingidas” (Site CBESP, 2019).

Meandros da pesquisa de campo

Imagem II: À tarde, salas de aula da Faculdade Bairro, localizada na região do Campo Limpo.

Fonte: fotografia da autora.

A pesquisa que embasa esta tese foi realizada entre 2015 e 2018. Levando a sério o objetivo de compreender o entrelaçamento entre experiências cotidianas e o “fluxo da história contemporânea” (Willis e Trondman, 2008, p. 212), busquei registrar simultaneamente as trajetórias e dilemas cotidianos enfrentadas pelas estudantes universitárias pesquisadas, observando simultaneamente o processo histórico mais amplo, que alterou as possibilidades de acesso ao ensino superior no Brasil (primeiro, expansão; em seguida, crise).

Nesse sentido, além da pesquisa de campo etnográfica realizada entre estudantes e instituições de ensino, acompanhei sites e portais online de notícias, relatórios sobre ensino superior produzidos por instituições como Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum), ANUP (Associação Nacional de Universidades Particulares)

e empresas de consultoria e pesquisa de mercado como Hoper Educação, Instituto Data Popular e Instituto Locomotiva. Também acompanhei revistas e publicações do setor (especialmente o *Guia do Estudante*, da editora Abril, e a *Revista de Ensino Superior*, da SEMESP). Paralelamente, realizei visitas à Feira do Guia do Estudante em 2017 e 2018 e à Feira do Centro de Integração Empresa Escola (Expo CIEE) de 2017. Ao acompanhar todo esse material, incluindo as campanhas publicitárias dispersas pela cidade de São Paulo, progressivamente passei a coletar e classificar as propagandas produzidas pelo setor, conforme analisado no capítulo três.

A pesquisa de campo etnográfica se desenvolveu de diferentes modos. Em um primeiro momento (no “pré-campo”, realizado em 2014 e ao longo de 2015, quando de fato a pesquisa de doutorado se iniciou) realizei uma pesquisa exploratória, visitando 11 diferentes instituições de ensino superior privadas de caráter lucrativo³⁵ na cidade de São Paulo, em diferentes bairros, incluindo regiões centrais e periféricas³⁶. Em diversas dessas visitas, agendei e realizei os vestibulares gratuitos, retirei senhas e fiquei horas nas salas de espera para pedir informações sobre cursos, valores e formas de pagamento e realizei visitas guiadas, conhecendo inúmeras salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, instalações esportivas e lanchonetes.

A partir de 2016, iniciei um processo mais sistemático de pesquisa de campo, concentrando-me em duas instituições específicas - que chamarei nesta tese de Faculdade Bairro e Faculdade Centro. Em cada uma dessas instituições, embora circulando entre um público variado, acabei privilegiando o contato com estudantes de três cursos: Pedagogia, Enfermagem e Administração. Conforme discuto no capítulo um, a escolha desses cursos se deveu a representatividade que demonstraram ter já na minha pesquisa de mestrado e no “pré-campo”, além de estarem entre os cinco maiores cursos de ensino superior do Brasil durante todo o período entre 2014 e 2018 (Inep, 2018a).

³⁵ Conforme registrado acima, no Brasil as instituições de ensino superior privadas são classificadas em “privada com fins lucrativos” e “privadas sem fins lucrativos”. No entanto, alguns dos grandes grupos educacionais, embora conhecidamente tenham caráter lucrativo, burlam essa classificação, registrando-se como “privada sem fins lucrativos” “não confessional e não comunitária”. Como todas as IES que participaram dessa pesquisa apresentam diversas características alinhadas ao setor “com fins lucrativos”, especialmente pelo investimento massivo em publicidade, optei por denominar tal segmento como “privadas de caráter lucrativo”. Conferir classificação oficial do MEC em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html, acesso em 01/07/2019.

³⁶ Como não tive autorização oficial dessas instituições para realizar pesquisa, e como a maioria delas é fechada com catracas, considero prudente não divulgar os nomes das IES pesquisadas, assim como os bairros exatos em que as unidades estão localizadas. Sei, contudo, que essa opção implica perdas de detalhes etnográficos importantes.

A Faculdade Bairro é uma grande IES privada com fins lucrativos na zona Sul de São Paulo, localizada entre a região do bairro Campo Limpo e do município de Taboão da Serra³⁷. O campus está localizado em um terreno grande, com diversos prédios e repleto de áreas verdes, que ocupa todo um quarteirão de uma avenida importante na região, localizado ao lado de um Terminal de Ônibus. Logo na entrada da faculdade - oficialmente “Centro Universitário”, mas chamada comumente de “*faculdade*” pelos estudantes que ali frequentavam (ou “*facul*”, entre alguns mais jovens), encontra-se a secretaria - sempre lotada -, que já revelava alguns dos dramas vivenciados naquela instituição, sendo o maior deles a precariedade no atendimento dos milhares de alunos. Para solucionar qualquer problema, seja ele a correção de um boleto com cobrança indevida, a emissão de bilhete de transporte público estudantil ou trancamento de matrícula, é necessário pegar uma senha e esperar uma média de duas a três horas. Tanto na secretaria, como dentro do campus, lado a lado aos cartazes e faixas divulgando às promoções do grupo educacional que atualmente detém essa instituição, ainda se liam já desbotado em latas de lixo, painéis e tapetes o nome da antiga instituição, materializando os recentes processos de fusão (quando grandes grupos passaram a comprar IES menores).

Ali, assim como todas as outras IES privadas que visitei na cidade de São Paulo, a entrada era controlada por catracas, no modelo de “enclaves fortificados”³⁸ (Caldeira, 1997), conforme conceito já mobilizado por Henrique Costa (2015) para refletir sobre os grandes conglomerados universitários da capital paulista. Porém, provavelmente por conta de sua localização periférica na cidade, ao longo dos três anos que visitei a instituição para esta pesquisa, as catracas sempre estiveram quebradas, permitindo a livre circulação pelo campus, tanto de pessoas, como de simpáticos cachorros vira-latas que também entravam e saíam pelos diferentes portões. Seguindo por um corredor de entrada, a praça de alimentação estava sempre cheia de estudantes conversando, especialmente antes do horário de aulas noturno (com início às 19h). Se alguns alunos utilizavam as

³⁷ Para evitar a identificação da IES em questão (garantindo o sigilo da pesquisa), mas permitir a localização aproximada da região, indico o bairro de Campo Limpo, no município de São Paulo, e a região de Taboão da Serra, já que diversas estudantes que participam da pesquisa moram nessa região de fronteira geográfica.

³⁸ Segundo Caldeira (1997, p. 156), enclaves fortificados “são espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer ou trabalho. Esses espaços encontram no medo da violência uma de suas principais justificativas e vêm atraindo cada vez mais aqueles que preferem abandonar a tradicional esfera pública das ruas para os pobres, os “marginais” e os sem-teto”.

lanchonetes para comprar sanduíches e salgados, muitos levavam marmita ou lanche de casa, utilizando as dezenas de mesas para comer e conversar antes do início das aulas.

Comparativamente com a Faculdade Centro (que descreverei a seguir), a Faculdade Bairro apresentava um público mais homogêneo em termos de classe e de estilos de vida, além de concentrar moradores daquela região da cidade de São Paulo. Localizada em um bairro da periferia da cidade, muito próxima de um grande córrego e com a vista das quadras de futebol avistando para grandes favelas ao fundo, as instalações da faculdade tinham algum diálogo estético com o entorno. Assim, embora a IES sempre estivesse limpa e com jardim bem cuidado, registrei algumas reclamações de estudantes diante de decepções com o espaço físico da instituição, especialmente por considerarem que as instalações não estavam tão bem cuidadas e pintadas (*“pra te falar a verdade, achei que aqui seria mais bonito, mais bem pintado, assim”*; *“acho que na [IES concorrente] deve ser tudo mais arrumado”* – conforme fala de algumas interlocutoras).

Na entrada da biblioteca, o grande tapete escrito “aqui seu esforço ganha força”, revelava um pouco mais sobre o público-alvo daquela instituição: estudantes “esforçados”, batalhadores, a maioria deles conciliando extensas jornadas de trabalho diurno com ensino noturno. De fato, em comparação com a Faculdade Centro, que descreverei a seguir, a Faculdade Bairro apresentava um público aparentemente menos heterogêneo em termos de classe social, concentrando estudantes de classes baixas e média-baixa.

Para compreender um pouco desse ambiente, e da minha posterior entrada na Faculdade Centro, a conversa que tive com a estudante Cássia foi elucidativa. Já no seu terceiro dia de aula no curso de Enfermagem, em conversa com ela pelo aplicativo WhatsApp, ela me contou que estava muito decepcionada com a Faculdade Bairro. Estava achando *“tudo muito bagunçado, muita muvuca”*. Cassia havia se irritado especialmente com a lotação das salas: naquele dia haviam juntado as turmas de primeiro, segundo e terceiro semestres para cursar a disciplina “Bioética e Legislação”, lotando uma sala de cerca de 100 lugares. Além da organização ruim da instituição, Cássia também estava chateada por lá ser longe: embora morasse na Av. Francisco Morato, relativamente perto da Faculdade Bairro, trabalhava na UTI de grande hospital na região central da cidade, estava exausta, tinha dormido naquela noite apenas 4 horas, estava com enxaqueca, sabia que na verdade não iria aguentar aquele ritmo de trabalho com a faculdade em período noturno.

No dia seguinte a essa nossa troca de mensagens, Cassia comentou tais dilemas com suas colegas de trabalho no hospital e uma delas disse: *“troca para a Faculdade Centro! Lá é muito mais perto do nosso trabalho, a faculdade é mais organizada, e tem o curso no período vespertino, dá certinho pra você sair do turno do trabalho e ir direto para a aula”*. Nesse mesmo dia Cássia foi visitar a Faculdade Centro e se encantou: encontrou tudo mais bonito, a praça de alimentação maior, mais opção, *“menos muvuca”*. Quando me contou que, já na sexta-feira, faria a transferência de instituição, resolvi acompanhá-la, abrindo meu segundo campo, que seria a Faculdade Centro. Para além da simples mudança de bairro na cidade, tal deslocamento já trazia consigo uma série de mudanças significativas em termos de diferenciação social. Conforme analisa Alexandre Barbosa Pereira (2016), especialmente em uma cidade como São Paulo, a dicotomia periferia/centro traz consigo uma série de diferenciações simbólicas, associadas de maneira ambivalente a orgulho e vergonha, dependendo do contexto acionado. No caso da experiência de Cássia, afastar-se daquela faculdade considerada “mais de periferia”, além da praticidade pela proximidade do trabalho, era também um afastamento simbólico de um ambiente social considerado menos organizado e de menor status.

Diferentemente da Faculdade Bairro, a Faculdade Centro tinha um intenso controle de fluxo por catracas, não permitindo a minha entrada nos espaços comuns da instituição, o que dificultou o acompanhamento de certas atividades nessas primeiras semanas de pesquisa de campo. Ainda assim, através da rede social WhatsApp, consegui manter contato com Cássia e acompanhar um pouco da sua experiência na nova instituição. E Cássia estava muito contente: a turma era *“mais legal”*, o preço da mensalidade era mais barato, ao invés de cinco anos, lá o curso de enfermagem tinha duração de quatro anos, logo fez amigas.

Com preços de mensalidade que oscilavam em 2017 entre R\$250 reais (curso de Pedagogia ou Administração, primeiro semestre, já com desconto oferecido para quem pagava a mensalidade até o quinto dia útil) até R\$8 mil reais (curso de Medicina, sem desconto), a instituição reunia um público socialmente muito diverso, especialmente quando comparada à Faculdade Bairro. Com ampla oferta de cursos na área da Saúde, muitos estudantes eram vistos de roupas brancas e aventais, muitas vezes exibindo orgulhosos o nome dos cursos de maior prestígio em suas camisetas ou moletons, como Odontologia e Medicina.

Outra característica importante da Faculdade Centro é que ela se encontra entre duas estações de metrô e diversas linhas de ônibus, ou seja, está em uma região “*bem localizada*”, de fácil acesso para os estudantes que trabalham no centro expandido de São Paulo. Talvez justamente por isso, além dessa faculdade, outras IES estão presentes na região, que pode ser considerada um “corredor universitário”, reunindo em 2018 ao menos cinco instituições de ensino superior, de diferentes empresas educacionais. Justamente por isso os bares noturnos estavam sempre cheios, com destaque para os diversos bares da Rua Taguá que no período letivo se encontravam lotados, invadindo a rua com uma massa de estudantes (e, possivelmente, também pessoas de fora) que fechavam o trânsito para carros. O som alto de músicas funk, pop e sertanejo tocado simultaneamente em diversas caixas de som, entrecortado pelos policiais que constantemente subiam e desciam a rua em meio à multidão, controlando o possível uso de drogas e assaltos³⁹, tornavam o ambiente bastante agitando, especialmente nas noites de quinta e sexta-feira. No entanto, para Cássia, assim como para outras interlocutoras da pesquisa da Faculdade Centro, aquele não era um ambiente muito bem visto. Mais velha, com carga intensa de trabalho e com filho, aquele não era um local que a atraía, tampouco suas colegas do curso de Enfermagem.

Além da observação participante, entre 2016 e 2018 realizei entrevistas semi-estruturadas com 25 estudantes (conferir anexo 2). A maioria dessas entrevistas foi realizada nos arredores ou nas lanchonetes das duas faculdades. Todas essas entrevistas foram seguidas por conversas informais, tanto de modo presencial quando online, acompanhando sempre que possível suas experiências universitárias. A troca de contatos via Facebook e WhatsApp⁴⁰ também foi uma ferramenta fundamental para manter essas interlocuções, conversar, trocar referências, ver fotos sobre familiares e assuntos de interesse, além de permitir marcar novos encontros. Entrando em um “fluxo contínuo

³⁹ Entre as interlocutoras da pesquisa, essa rua não era muito bem vista, motivo pelo qual não aprofundi a etnografia na região. Entretanto, sempre que podia, eu passava pela rua para sentir o “clima” e conversar com outros estudantes frequentadores de tais bares. Já sabendo dos constantes assaltos de celulares e carteiras que ocorriam em meio à multidão, uma noite presenciei um horrível linchamento de um possível batedor de carteira. Sentindo-me impelida a intervir, integrei a turma dos que afastaram os linchadores, ajudando o rapaz todo ensanguentado a levantar-se, recompor-se e ir embora, não sem o protesto de diversos jovens que queriam o “bandido morto”.

⁴⁰ Facebook e WhatsApp são algumas das principais redes sociais e aplicativos de troca de mensagens e de conteúdo atualmente na internet. Fazem parte do cotidiano da maior parte das interlocutoras dessa pesquisa, assim como de grande parte da população paulistana nos anos de realização da pesquisa.

online-offline” (Parreiras, 2008, p. 79)⁴¹, que me permitiu seguir pessoas, locais e *hashtags*⁴², a pesquisa acabou tendo uma inesperada continuidade no universo online, o que é tratado especialmente no capítulo quatro.

Tanto na Faculdade Bairro como na Faculdade Centro, por meio de uma negociação constante sobre meus interesses de pesquisa nessa aproximação com as e os estudantes, tal mediação foi constantemente permeada por intensa reflexão ética do fazer etnográfico (Debert, 2004; Fonseca, 2008). Desse modo, além da contínua negociação sobre os passos e interesses da pesquisa, realizei devolutivas de alguns textos por mim produzidos em que analisava trajetórias e histórias de vida das estudantes participantes da pesquisa. Se, em alguns casos, o retorno desses textos não gerou muito interesse, em outros casos essa possibilidade de retorno promoveu interessantes conversas sobre as experiências universitárias vividas, contribuindo para o desenvolvimento da presente pesquisa e, espero, para uma experiência de reflexividade entre tais estudantes.

De modo geral, as conversas e entrevistas realizadas com as/os estudantes abordaram principalmente três processos de escolha: a escolha por ingressar no ensino superior, a escolha por um determinado curso e a escolha por uma instituição de ensino superior (IES). Para tanto, as trajetórias de vida (escolar, familiar, de trabalho, etc) e as expectativas futuras (projetos, sonhos, qualificação profissional, trabalho, mobilidade social), bem como as percepções sobre gênero e classe constituíram-se como dimensões fundamentais para compreender narrativas sobre escolhas, dilemas e perspectivas, bem como sobre as transformações recentes no ensino superior brasileiro.

Ao longo da pesquisa de campo - no cotidiano das faculdades, no registro da publicidade sobre ensino superior nos locais de grande fluxo da cidade e nas feiras de ensino superior -, realizei diversas fotografias, muitas das quais são apresentadas nesta tese. Também selecionei imagens de sites e redes sociais para análise. Assim, paralelo ao texto, o uso das imagens está pensando como uma outra possibilidade de linguagem, provavelmente passível de mais interpretações que o próprio texto, diante de seu caráter mais polissêmico que a linguagem escrita. Conforme salienta Sylvia Caiuby Novaes, “ao

⁴¹ Sobre os desafios e rendimentos de realizar pesquisas na internet, conferir também Miller (2012). No campo da antropologia brasileira, diversas pesquisas têm elaborado reflexões sobre a pesquisa etnográfica digital (Parreiras, 2015; Lins, 2016; Falcão, 2017).

⁴² Como parte do processo de comunicação online e em redes por meios digitais (Miskolci, 2016), o uso de *hashtags* disseminou-se nas redes sociais. Trata-se do uso do sinal gráfico # antes da utilização de uma palavra-chave, conectando-a com todas as semelhantes por meio dos mecanismos de busca online na rede.

contemplar uma foto, frequentemente o que se vê não é apenas o que está ali representado pela intenção do fotógrafo, mas o que ela evoca no universo das experiências de quem a contempla” (Novaes, 2008, p. 464)⁴³. Nesse sentido, a combinação de texto e imagens nesta tese almeja propiciar aos leitores outros sentidos além daqueles estabilizados no plano analítico.

Estrutura dos capítulos

A tese está organizada em duas partes, totalizando quatro capítulos, além da Introdução, Considerações Finais e Anexos. Na primeira parte, intitulada *Escolhas possíveis*, concentro a discussão sobre os dilemas envolvidos nos processos de escolhas no ensino superior. Assim, o capítulo um, intitulado *Dilemas: escolhas nos estudos superiores e marcadores sociais da diferença*, traz a reflexão sobre a temática das escolhas educacionais a partir de duas perspectivas: de um lado, das estudantes universitárias recém-ingressantes nas duas faculdades pesquisadas; de outro lado, a partir de dados secundários que permitem uma reflexão mais abrangente sobre as desigualdades de classe, raça e gênero que atravessam o ensino superior brasileiro. Meu objetivo principal nesse capítulo é mostrar as negociações de sentido realizadas pelas estudantes, constituindo “escolhas possíveis”, entre narrativas vocacionais e narrativas pragmáticas. Como pano de fundo, está a argumentação – presente ao longo de toda a tese – que a conjuntura favorável de expansão do ensino superior – em suas ambivalências e contradições – permitiu que tais escolhas entrassem no campo de possibilidades de novos agentes, a saber, de mulheres jovens e adultas, que são a primeira geração da família a cursar ensino superior.

No capítulo dois, intitulado *Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por Enfermagem e Pedagogia*, o objetivo é aprofundar a reflexão sobre as escolhas pelos cursos de Pedagogia e Enfermagem, tendo gênero como eixo central de análise, elucidando como as próprias estudantes percebem suas escolhas nessas áreas historicamente feminilizadas. No caso do ingresso no curso de Enfermagem, evidenciam-

⁴³ Conforme complementa Novaes, “imagens, como o próprio termo diz, envolvem, mais do que o texto descritivo, a imaginação de quem as contempla” (2008, p. 465). Também Lilia Schwarcz (2014) reflete sobre as inúmeras possibilidades de se “ler imagens” nas ciências sociais, como “elementos que circulam, interpelam, negociam” (2014, p. 393).

se relatos sobre as dificuldades de cursar Medicina, por um lado, e as expectativas de ultrapassar o nível técnico ou ter uma profissão com reconhecimento social, por outro. Já no caso de Pedagogia, trata-se do desafio de conciliar a aptidão para o trabalho docente com os aspectos pragmáticos, diante de um curso mais acessível, embora pouco valorizado. Em ambas as carreiras, os processos de feminização dessas áreas se produzem e reproduzem por meio de associações persistentes entre feminilidades e cuidado.

Na segunda parte da tese, intitulada *Circularidades e mobilidades*, analiso relações entre estudantes universitárias, mercado de ensino superior e expectativas de mobilidade social. Assim, no capítulo três, intitulado “*Seu futuro vale ouro*”: mercado de ensino superior, “*classe C*” e publicidade analiso o discurso publicitário do ensino superior privado voltado para a captação de “novos consumidores de diplomas”, especialmente os da “classe C”, conforme linguagem do mercado. Embora muito se discuta o protagonismo, ou não, da categoria classe social no debate sobre marcadores sociais da diferença, o tema da estratificação e mobilidade social ganhou relevância em período recente no Brasil. Conforme demonstram diversas pesquisas, entre 2001 e 2013 o debate sobre classe esteve no centro de disputas fervorosas entre economistas, cientistas sociais, políticos e agentes do mercado. Assim, termos como “nova classe média”, “classe C”, “nova classe trabalhadora”, entre outros, foram amplamente mobilizados no período. A partir de 2015, com o adensamento da crise político-econômica, progressivamente o debate sobre classe foi saindo do centro do debate público. Isso, no entanto, não significa que o marcador classe deixou de ser importante para compreendermos alguns processos sociais no Brasil recente. Nesse capítulo, assim, focalizo dois tipos de narrativas que articulam marcadores sociais de gênero, classe, raça e geração: de um lado, os discursos constituídos pelo mercado de ensino superior sobre os “novos consumidores de diplomas”, com ênfase nas campanhas publicitárias; por outro, a escuta de narrativas de estudantes universitárias sobre suas escolhas no ensino superior privado de caráter lucrativo. Assim, busco demonstrar certa circularidade entre as narrativas dessas mulheres e as campanhas publicitárias do mercado de ensino superior privado, muito presente na cidade de São Paulo e tido por diversas estudantes como uma referência para a escolha da instituição. Nesse sentido, analisando algumas campanhas publicitárias do mercado de ensino superior entre 2016 e 2018, é relevante notar como as categorias de gênero, raça e classe também se produzem simultaneamente na busca por consumidores-estudantes potenciais.

No capítulo quatro, *Mobilidade social e percepção de classe: negociações e expectativas na busca pelo diploma*, focalizo o debate sobre percepção de classe e expectativas de mobilidade social entre as estudantes que participaram da pesquisa. Se, conforme vimos no capítulo três, o debate sobre classe se tornou central na formação do mercado privado de ensino superior nos anos 2000 e 2010, cabe indagar: como as próprias estudantes percebem tais processos? Classe é um marcador presente em suas rotinas cotidianas ou está apenas no imaginário de empresários do ensino e publicitários? Quais expectativas de mobilidade social surgem em tais imaginários? Visando formular novas questões a partir dessas, além de analisar as narrativas de estudantes sobre tais temas, e em debates no universo online (em grupos de WhatsApp e em interações em redes sociais), realizo também uma breve reflexão sobre o lugar do debate sobre classe e mobilidade na antropologia social brasileira. Destaca-se, por um lado, como as percepções de classe são negociadas no cotidiano, ora aparecendo por meio de um sistema binário de classificação – “pobres” versus “ricos” -, ora aparecendo por meio de categorias mais nuançadas, com ênfase nas frações médias, afastando-se de um lugar de penúria material. Em segundo lugar, destaca-se como, nas expectativas cotidianas sobre mobilidade social, mais do que ascender socialmente, as estudantes demonstraram grande interesse em algum tipo de realização pessoal no trabalho, especialmente por meio da meta de “trabalhar na área”, revelando a polissemia da busca do diploma, mesmo em contexto marcado por expansão e subsequente crise do ensino superior no Brasil.

PARTE I

Escolhas possíveis

Capítulo 1

Dilemas: escolhas nos estudos superiores e marcadores sociais da diferença

Chegou o grande momento! Você, provavelmente, está no final do Ensino Médio ou no cursinho e, depois de pensar muito, enfim, *terá que tomar a primeira grande decisão da sua vida*. E uma dúvida que sempre aparece nessa hora é: “será que eu fiz a escolha certa? (Guia do Estudante, 2016, p. 14)

Assim se inicia a primeira reportagem do *Guia do Estudante* de 2016, publicação anual da Editora Abril voltada para orientar estudantes no processo de escolha do curso superior⁴⁴. Direcionado para um público de jovens de classes médias e altas, que percebem a transição do ensino médio para o ensino superior como um processo “natural” de suas trajetórias, a reportagem define esse momento de escolha como “a primeira grande decisão da sua vida”. Para auxiliar nesse processo, o texto propõe um “mapa do autoconhecimento”: “ninguém se conhece de verdade sem uma análise sincera de sua personalidade” (p.15). Sugere, nesse sentido, sete pontos para reflexão, entre eles, “quais são suas características pessoais” e “o que você pretende ser quando crescer?”.

Além do *Guia do Estudante*, publicação impressa brasileira já consolidada nessa área de orientação para ingresso no ensino superior desde os anos 1990, diversas publicações online semestralmente oferecem auxílio para milhões de estudantes pré-universitários/os em dúvida sobre vestibulares, cursos e instituições de ensino superior

⁴⁴ O *Guia do Estudante*, da editora Abril, constituiu-se como a principal publicação sobre orientação vocacional e profissional no Brasil, vendido no formato de revistas e, posteriormente, também em formatos online. A primeira publicação do Guia do Estudante foi em 1984. Na primeira carta ao leitor, disponível naquela edição, o editor Victor Civita apresentava o perfil da publicação: dialogar com “jovens em um momento crucial de sua vida - o de fazer sua opção profissional”. Disponível em: http://origin.guiadoestudante.abril.com.br/premio/sobre-premio/conteudo_132818.shtml, acesso em 15/09/2018.

(IES)⁴⁵. Acompanhar o ritmo de tais publicações ao longo desta pesquisa foi tarefa árdua: a cada ano multiplicam-se os testes vocacionais, os rankings educacionais, as opiniões de especialistas e *coachees*, além das feiras promovidas por diferentes instituições ligadas à educação, como a Feira do Guia do Estudante⁴⁶ e a Feira do Estudante do Centro de Integração Empresa-Escola (Expo CIEE)⁴⁷, para ficar apenas nos eventos privados realizados na cidade de São Paulo que participei (conforme será analisado no capítulo 3). Em toda essa produção discursiva promovida por tais publicações e eventos, a famosa questão “o que você vai ser quando crescer”? (imagem 1.1) é repetida diversas vezes, revelando ser essa uma das questões centrais, ainda que ingênua, para orientar o processo de formação de adultos produtivos e realizados nas sociedades contemporâneas estratificadas.

1.1 - Feira Guia do Estudante, Pavilhão de Exposições do Anhembi, 2017 – São Paulo

Fonte: fotografia da autora

⁴⁵ Entre tais publicações, destaco a qualidade do *Guia Tô no Rumo: jovens e escolha profissional*, formulada pela Ação Educativa e voltado especialmente para educadores que trabalham com jovens de escolas públicas (Souza, 2014).

⁴⁶ A Feira do Guia do Estudante é realizada anualmente em São Paulo, geralmente no mês de setembro, no Pavilhão de Exposições do Anhembi. Para esta pesquisa, visitei as Feiras de 2017 e de 2018. Segundo site do evento em 2018: “Criada em 2006, a Feira do Guia do Estudante é o maior evento do país sobre cursos superiores, faculdades, carreiras, profissões e mercado de trabalho”. Em 2017 teve a participação de 34 mil estudantes ao longo dos três dias de exposição. Informações disponíveis em: https://guiadoestudante.abril.com.br/eventos/feira-do-estudante-2018/?utm_source=ABD&utm_medium=GOOGLE, acesso em 01/03/2019.

⁴⁷ A Feira do Estudante Expo CIEE anuncia ser “a maior feira estudantil da América Latina”. Para esta pesquisa, visitei a Feira de 2018, realizada em maio, na Bienal do Parque Ibirapuera. Informações disponíveis em: <http://www.ciee.org.br/portal/hotsites/expociee2018/site/index.html>, acesso em 01/03/2019.

Para dimensionar essa sensação de excesso que senti ao pesquisar esse universo discursivo, vale lembrar que, tomando o *Guia do Estudante* como referência, na edição de 2018 foram listados 280 cursos de ensino superior diferentes⁴⁸, incluindo desde as chamadas “profissões imperiais” brasileiras - Medicina, Engenharia e Direito (Vargas, 2010) -, até as “novíssimas carreiras” como Design, Estética e Gastronomia (Sampaio, 2011). Para além da escolha do curso, o estudante pré-universitário potencial deve também equacionar a escolha da instituição, com todas suas variáveis (se pública ou privada; se o ingresso se dará pelo ENEM⁴⁹ ou outros vestibulares concorridos; se a instituição de ensino será próxima da residência do estudante ou em outra cidade; no caso de instituição privada, quais serão os preços da mensalidade, oferta de bolsas, descontos, etc). De fato, diante de um mercado diferenciado de ensino superior, e ainda em expansão, são muitas as opções de cursos e instituições em uma cidade como São Paulo.

No entanto, para além desse estudante “ideal” imaginado por tais publicações e eventos - jovem, finalizando o Ensino Médio, com uma trajetória escolar que lhe permita “escolher” com autonomia entre tantos cursos e universidades -, o espaço educacional brasileiro recente apresenta perfis universitários bastante diversos, marcados desigualmente por marcadores sociais da diferença como gênero, classe social, geração e raça. Agentes de mercado, inclusive, estão cientes dessa crescente diversidade no ensino superior brasileiro (conforme discuto em detalhes no capítulo três). No entanto, o discurso da escolha individual e livre, exclusivamente voltada aos ‘dons’ individuais, ainda impera em parcela importante da área de orientação vocacional e *coaching*, além das publicações e eventos do setor.

Ao conversar com as estudantes universitárias que participaram desta pesquisa, contudo, novas questões se colocam: dilemas, angústias e pressões para ingresso no ensino superior são similares para todos as/os estudantes? Conforme veremos a seguir, esta pesquisa tenta demonstrar que sim e que não. De um lado, o “peso da escolha”,

⁴⁸ Como comparação, vale lembrar que, segundo histórico realizado pela publicação, na primeira edição do *Guia*, em 1984, foram listadas 83 profissões universitárias. Disponível em: http://origin.guiadoestudante.abril.com.br/premio/sobre-premio/conteudo_132818.shtml, acesso em 15/09/2018.

⁴⁹ O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – é a principal avaliação para ingresso no ensino superior brasileiro. Implementado em 1998, passou por algumas transformações nos anos 2000, até em 2010 integrar-se ao SISU – Sistema de Seleção Unificada -, tornando-se a principal porta de entrada para o ensino superior no país. Sobre a expansão do ENEM nos anos 2000 para acesso à diferentes políticas educacionais, com destaque para o Prouni, ver Almeida (2014).

conforme expressão de Margaret Mead (1973)⁵⁰, consterna a todos, trazendo dúvidas, angústias e dilemas entre diferentes perfis de estudantes⁵¹. No entanto, experiências sociais diversas, marcadas por gênero, situação de classe, trajetória escolar, idade, maternidade e religião, entre outras variáveis, impõem especificidades que devem ser levadas em conta na análise. Mulheres enfrentam os mesmos desafios na escolha dos estudos superiores que homens? As jovens se deparam com os mesmos dilemas que mulheres mais velhas com filhos? De que modo marcadores sociais como classe e raça impactam tais escolhas em um país fortemente estratificado como o Brasil?

A própria noção de escolhas, nesse sentido, merece ser questionada. Conforme pontuou Maria da Graça Setton (2016, p. 65) ao também refletir sobre escolhas educacionais, “a palavra escolha é, por vezes, traiçoeira”, permitindo significados muito diversos. Por um lado, remete à liberdade, por outro, a constrangimentos. Pensada criticamente como constitutiva do indivíduo consumidor na cultura de iniciativa (*enterprise culture*), de acordo com a expressão provocativa de Strathern (1991), ou sempre com aspas, já que estruturalmente determinada, como propõe Bourdieu (1998), a noção de escolhas envolve, de fato, muitas armadilhas. Ainda assim, ao ser reivindicada nas narrativas das estudantes apresentadas neste capítulo, como um direito só recentemente conquistado, é que a noção de escolhas é aqui mobilizada.

Visando apreender tais sentidos ambivalentes e instáveis, aproximo-me da proposta de Claudio Nogueira de reflexão sobre o “processo de escolha dos estudos superiores” (2012), que envolveria uma série de matizes analíticos: de um lado, a importância de se levar em conta gostos e preferências individuais, expectativas e projetos de vida, informações sobre o sistema universitário e o mercado de trabalho; de outro lado, as configurações em termos de classe social, gênero, raça e idade dadas pela posição social, muitas vezes imperceptíveis ao sujeito, que condicionariam o acesso às posições mais privilegiadas do sistema educacional.

Assim, o objetivo deste capítulo é elucidar algumas narrativas sobre dilemas nos processos de escolha nos estudos superiores, apontando para as negociações de **escolhas**

⁵⁰ A reflexão de Margaret Mead (1973) sobre as escolhas educacionais se dá de modo comparativo, indagando o “peso da escolha” entre as jovens estadunidenses nos anos 1920, em comparação com as jovens samoanas, leves e descompromissadas, não dilaceradas diante da necessidade frequente de realizar escolhas individuais.

⁵¹ Dilemas e dúvidas também enfrentados nos anos 1950 pelos estudantes de medicina estadunidenses (homens, jovens, brancos e protestantes) analisado por Howard Becker *et al* (1992) no livro *Boys in white: student culture in a medical school*.

possíveis. Visando me aproximar de tais questões, meu argumento se move em duas frentes: por um lado, acompanho as narrativas de cinco estudantes universitárias que optaram por buscar qualificação e mobilidade social cursando três diferentes cursos no setor privado de caráter lucrativo de ensino superior na cidade de São Paulo. Por outro lado, levanto alguns dados sobre ensino superior e marcadores sociais da diferença, apresentando outras pesquisas sobre tais temas, bem como dados sobre desigualdades educacionais brasileiras. O objetivo, assim, é inserir tais narrativas em uma configuração mais ampla, apontado para transformações e desafios em relação à democratização das escolhas no ensino superior.

1.1 Narrativas sobre os processos de escolha no ensino superior entre cinco universitárias

Ao conversar com algumas estudantes universitárias ao longo da pesquisa aqui apresentada em duas faculdades privadas na cidade de São Paulo, concentrando-me em três cursos - Administração, Enfermagem e Pedagogia -, diversos dilemas se evidenciaram no que se refere à escolha do curso e da instituição para ingresso no ensino superior. Como mencionado na Introdução, as conversas e entrevistas realizadas com as/os estudantes abordaram principalmente três processos de escolha: a escolha por ingressar no ensino superior, a escolha por um determinado curso e a escolha por uma instituição de ensino (IES).

Assim, trago a seguir narrativas e experiências de estudantes calouras nas Faculdades Bairro e Faculdade Centro, que tinham passado recentemente pelo processo de ingresso no ensino superior e já estavam matriculadas no primeiro semestre de seus cursos. Em comum, além das experiências iniciais em uma IES, as cinco estudantes universitárias apresentadas neste capítulo eram a primeira geração de suas famílias a

cursar ensino superior (Dumais e Ward, 2010)⁵² e já trabalhavam desde antes de nele ingressar⁵³.

Inspirando-me na perspectiva de “retratos”, utilizada na pesquisa sobre sucesso e fracasso escolar realizada por Bernard Lahire (2004), neste capítulo selecionei cinco trajetórias para, posteriormente, refletir de maneira mais detida sobre alguns dos dilemas envolvidos. Vejamos a seguir algumas dessas narrativas sobre o processo de escolha nos estudos superiores.

Entre o sonho de vestir roupa social e a escolha por fazer o bem: os dilemas de Bruna

Quando conheci Bruna, em fevereiro de 2016, ela tinha 21 anos e estava ingressando no primeiro semestre noturno do curso de Enfermagem na Faculdade Bairro, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Ela, assim, acabara de realizar uma de suas “grandes escolhas”, conforme avaliação sobre o ingresso no ensino superior disponível no *Guia do Estudante* (apresentado acima). Embora não caísse na armadilha de superdimensionar suas conquistas naquele momento, Bruna estava contente.

Contatei Bruna no primeiro dia de aula, além de outras estudantes de sua sala, buscando acompanhar algumas das experiências das primeiras semanas da vida universitária naquela instituição. Diferente da minha expectativa inicial, na Faculdade Bairro não havia recepção dos calouros pelos veteranos. Ao contrário, todo o ambiente de primeira semana era bastante tranquilo; só se marcava a novidade da recepção pela distribuição impressa de um “Manual do Calouro”, além dos *tours* pelo campus por estudantes de todos os cursos, propositalmente iniciando as aulas uma semana antes dos veteranos, um modo da instituição evitar qualquer tipo de trote. Como nesse primeiro dia as portas e catracas da faculdade estavam oficialmente abertas para recepcionar os calouros, tive a oportunidade de acompanhá-las dentro da faculdade na “palestra de recepção”, na visita guiada pelo conjunto de prédios, conhecendo lanchonetes, salas de

⁵² Em artigo intitulado “Cultural capital and first generation college success”, Dumais e Ward analisam como ser a “primeira geração” da família a cursar ensino superior introduz uma série de desafios adicionais aos processos de escolha no ensino superior (Dumais e Ward, 2010).

⁵³ Ver tabela de entrevistas no Anexo 2

aula, laboratórios e biblioteca, além dos anúncios publicitários distribuídos pelo campus, como “você é sua maior certeza”, estampando em cartaz no portão de entrada, ou “aqui seu esforço ganha força”, escrito no tapete de entrada da biblioteca.

Explicitando minha condição de também estudante universitária, *mas*, também, pesquisadora interessada nas experiências e escolhas no ensino superior, além de Bruna, logo conversei com as/os estudantes de Enfermagem Luana, Katia, Andrea, Deusimar e Cassia, participando das aproximações que já se formavam no primeiro dia de aula. Nessas apresentações iniciais, permeadas por ansiedades típicas de um primeiro dia, conversava-se sobre filhos (quem tem, quem não tem), profissão (quem já trabalha *na área*, quem não trabalha), formação (quem já é técnico ou auxiliar de enfermagem, quem não) bairro de moradia (quem mora perto, ou longe) além das trocas de informação sobre bolsas e condições de pagamento (quem tem bolsa Prouni, FIES, bolsa Educa Mais Brasil⁵⁴ ou outros descontos).

Nessa primeira semana de aula também as acompanhei nos espaços comuns da faculdade, tomando lanche na praça de alimentação e conhecendo laboratórios de informática e bibliotecas. Pude saber da criação de um grupo de conversas pelo aplicativo online WhatsApp (do qual fiz parte por pouco mais de um mês), das primeiras impressões sobre as/os professoras, sobre o coordenador, sobre os conteúdos das primeiras aulas e sobre o AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem, que pareceu bem assustador a todos os estudantes nesse início de curso. Nessa primeira semana de aula, ainda no início de fevereiro de 2016, a turma do curso de Enfermagem noturno tinha 20 alunos, sendo 16 mulheres e apenas 4 homens. Ao longo do primeiro mês, novas/os estudantes foram ingressando no curso, resultando em uma única sala de 27 alunos, sendo 20 mulheres e 7 homens ao final do primeiro semestre.

Após algumas semanas de contato presencial e via redes sociais, combinei com Bruna de conversar sobre sua experiência recente no ensino superior. Nesta oportunidade, antes do início da aula das 19h, em uma praça de alimentação agitada e barulhenta, Bruna contou um pouco de sua trajetória e expectativas, orientada por um roteiro semiestruturado, em conversa gravada em meu celular com sua aprovação. Moradora do bairro Parque Ipê, na região do Campo Limpo, Bruna vivia com seu marido, de profissão

⁵⁴ Educa Mais Brasil é um programa de bolsas promovido por instituições privadas de ensino superior, que oferece bolsas de estudos de até 70% de descontos. Informações disponíveis em <https://www.educamaisbrasil.com.br/>, acesso em 21/09/2018.

porteiro, e não tinha filhos. Autoclassificada como “parda” e de “classe média”, trabalhando como balconista em uma restaurante das 8h às 16h na região central da cidade, em Santa Cecília, Bruna em parte atribuía a sua decisão por ingressar no ensino superior ao incentivo de seus patrões, os donos do restaurante. Segundo ela, ao perceberem que ela era estudiosa e responsável, os patrões a estimularam: *“Eles sempre dizem que a gente tem que buscar as melhorias da gente. Se a gente não busca, quem é que vai buscar?”*.

Em sua família, a única pessoa que já tinha feito ensino superior fora um tio, mas Bruna não lembrava ao certo qual curso, talvez ciências contábeis. Já sua mãe não tivera essa oportunidade. Bruna conta que a mãe trabalhou grande parte da vida como empregada doméstica na Paraíba, emprego que mantinha até a atualidade, e não teve oportunidade de cursar a escola quando criança; já o pai, não o conhecia.

Minha mãe e meus tios trabalhavam o dia inteiro, não podiam ir para a escola. Minha avó até apoiava eles para irem estudar, mas o meu avô não deixava, achava que eles tinham que trabalhar. Dizia: você não vai e acabou! É tanto que minha mãe só aprendeu a ler quando ela saiu de casa para casar. Só aí é que ela pode estudar, ela voltou para a escola e conseguiu aprender a ler.

Nesse passado não tão distante – sua mãe nasceu nos anos 1960 – além das dificuldades financeiras enfrentadas pela família, gênero era um critério decisivo na seleção de quem iria ou não para a sala de aula. Assim, para a mãe de Bruna a escolarização foi um processo inacessível na infância, só ocorrendo após o casamento, na entrada da vida adulta, quando conquistou alguma autonomia.

Sobre sua própria trajetória escolar, Bruna contou que cursou o Ensino Fundamental e parte do Ensino Médio em escolas públicas na Paraíba; aos 16 anos se casou e então migrou junto com o novo marido para a capital paulista, terminando o Ensino Médio em escola pública na região do Jabaquara: *“Lá na Paraíba eles ensinam mais do que aqui. Aqui em São Paulo é muito aluno, muita baderna. Nossa, foi difícil [terminar o Ensino Médio]”*. Diante de sua trajetória familiar e escolar, Bruna estava ciente de que não tinha tido a rede de apoio social e econômico para lhe sonhar, desde

criança, o ensino superior. Ainda assim, Bruna sabia que “*agora era mais possível*”, mesmo para alguém “*filha de arrumadeira*”, referindo-se à conjuntura de expansão e democratização do ensino superior a partir nos anos 2000.

Bruna, assim, queria fazer diferente de sua mãe e de outros familiares. Desde adolescente já desejava fazer ensino superior. E embora ressaltasse o apoio dos patrões, do marido, da mãe, além de outros familiares, ela atribuída sobretudo a si mesma a decisão de ingressar no curso superior de Enfermagem: “*Eu acho que foi uma decisão minha mesmo. As pessoas que me conhecem só me diziam assim “vai em frente, é uma área boa, você vai conseguir trabalho, você vai poder ajudar o próximo”*”. No entanto, Bruna também teve uma série de dúvidas sobre que área seguir. Nessa conversa, ao refletir de maneira mais detida sobre suas escolhas para ingresso no ensino superior, Bruna narrou alguns de seus dilemas:

Bruna: *Eu sempre achei muito bonito quem anda arrumado, fardado. Sabe, assim, todo cheio de ‘nhenhem’? Geralmente quem trabalha em RH [recursos humanos] ou na parte administrativa trabalha com roupa social, arrumado, e eu achava muito chique. Eu sempre pensava: “nossa, um dia eu vou trabalhar assim!”. Sabe como é? Calça social, blusinha social, bolerozinho, um salto alto, então eu achava muito bonito [risos], pensava em seguir nessa área.*

Renata: Mas então como foi que você decidiu cursar Enfermagem? Quando você deixou de querer fazer RH ou Administração?

B: *Depois eu vi que isso era besteira, esse negócio de roupa social. Eu acho que eu amadureci, sabe? Agora eu acho mais legal ser estudante de enfermagem, porque só de imaginar que você vai cuidar de outra vida, deve ser demais, né? Então na verdade cuidar é mais bonito que andar todo de social. Eu estou muito orgulhosa de estar cursando enfermagem, especialmente pelo fato de cuidar ao próximo como a si mesmo.*

A preferência inicial de Bruna pelos cursos de Administração ou Recursos Humanos, conforme sua narrativa nessa entrevista, associavam-se sobretudo a um imaginário estético bastante recorrente na presente pesquisa, ligado a um certo código de vestimenta típico de empresas e escritórios das grandes cidades, amplamente divulgado em filmes e telenovelas. Calça social, blusas mais estruturadas e salto alto, nesse imaginário, associavam-se a um vestuário considerado bonito, chique, indicativo de

prestígio e alguma ascensão social, no caso de Bruna, sonhado desde sua adolescência. No entanto, ao “*amadurecer*” Bruna passou a acreditar que trabalhar pelo *cuidar*⁵⁵ seria mais interessante do que a *roupa social*. Neste caso, a passagem para o início da vida adulta a fez perceber que para além do valor estético, o valor ético atribuído ao trabalho seria ainda mais importante.

Frequentera da Igreja Nacional da Graça - Bruna se autodeclarava “evangélica” - a inspiração religiosa também se tornava evidente, especialmente pela frase mencionada por Bruna em relação ao seu desejo de “*cuidar ao próximo como a si mesmo*”, reinterpretando o verbete bíblico “amarás o teu próximo como a ti mesmo”. Conforme conversamos posteriormente, Enfermagem, segundo ela, seria uma profissão que lhe permitiria desenvolver mais sua missão na Terra, de ajudar, cuidar, contribuir para um mundo melhor, relacionando-se a um ideal de “chamado” vocacional⁵⁶. “*Eu quero fazer a diferença*”, foi dito por Bruna em mais de uma ocasião.

Sobre a escolha da instituição de ensino, dois critérios foram centrais para Bruna: localização e preço. Trabalhando das 8h às 16h na região central da cidade de São Paulo e depois deslocando-se por quase duas horas em transporte público para o Campo Limpo, Bruna considerou que poder estar perto de casa após as aulas era uma prioridade. O preço do curso também pesou: chegou a prestar o vestibular (uma redação) em uma faculdade concorrente, mas na Faculdade Bairro Ihe foi oferecida uma bolsa de 50%. Naquele momento, dividia o valor das mensalidades com o marido, que a apoiava integralmente nessa empreitada.

Conforme discutirei no capítulo três, os critérios principais de Bruna para escolha da instituição afinavam-se com os que foram revelados por outras pesquisas realizadas entre estudantes universitários no setor privado paulista, que eu já havia lido, com destaque para o artigo “Uni por uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa” de Alexandre Abdal e Julia Navarro (2014). Ao analisar os critérios de escolha pela instituição entre bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo, na medida em que a qualidade das IES era vista como “semelhante”, a localização se tornava uma dimensão fundamental. Diante de uma cidade de grandes dimensões, onde a questão territorial expressa na tensão entre centro e periferia adquire importantes sentidos para aqueles que

⁵⁵ As noções de cuidar e de *cuidado*, relacionada à bibliografia contemporânea sobre gênero e *care* será discutida no capítulo dois.

⁵⁶ A noção de vocação e o debate weberiano sobre o tema será brevemente trabalhada no capítulo dois desta tese. Sobre as transformações contemporâneas de tais conceitos, ver Dubet (2014).

as habitam (Pereira, 2016), a escolha por uma instituição de ensino superior perto de casa, ainda que na periferia da cidade, não deve ser considerado um critério menor.

Quando, em algum momento, perguntei se Bruna tinha pensado na possibilidade de ingressar em uma universidade pública, logo reparei que essa pergunta gerava desconforto, provavelmente pelo fato de eu estudar na USP, universidade comumente associada a um maior prestígio escolar no esquema classificatório paulista e brasileiro: “*Eu teria que estudar, estudar, estudar. E eu não tenho tempo, né?*”, encerrando o assunto.

Embora satisfeita com suas escolhas naquele momento, já no primeiro mês de curso Bruna relatava pouco sono e muito cansaço:

Se eu sair daqui 22h50 eu chego em casa 23h30. Eu durmo em geral da meia noite às cinco. Eu fico bem cansada. Chego no ônibus e durmo sem nem perceber. Hoje mesmo, se eu não acordo eu já ia perder o ponto da faculdade. Sorte que eu acordei. [risos] No meu trabalho, minha patroa super me dá força. Às vezes eu falo “ai meu Deus, eu tô com tanto sono”. E ela diz, “calma, é assim mesmo, vai em frente que você é nova”. Daí eu continuo atendendo. Mas não está fácil não.

Entre um dilema e outro, Bruna buscava valorizar sua conquista, finalmente uma universitária na família. Naquele momento enquanto caloura, seu sonho era futuramente conseguir fazer um estágio “*na área*”⁵⁷ de Enfermagem e, progressivamente, conseguir ir migrando de modo mais definitivo para a área da saúde: “*ainda não me decidi, mas acho que quero trabalhar em hospital, poderia ser em pronto-socorro, imagina só?!?*”.

No caso de Bruna, conforme apresentado em suas narrativas, a decisão de fazer ensino superior se deu ainda jovem, sem filhos, em um esforço de “*ir além*” do que seu círculo de parentes próximos, com destaque para a mãe o marido, no que se refere à escolarização. Uma vez já decidida a cursar essa etapa de ensino em uma IES privada, a escolha do curso se deu posteriormente. A dúvida entre áreas diversas – cursos na área de Administração ou na área da Saúde -, Bruna ao fim optou por Enfermagem, movida por

⁵⁷ Sobre o desejo de “*trabalhar na área*” enfatizado por várias estudantes, e o quanto isso tem se tornando difícil num contexto de altos índices de desemprego, ver capítulo quatro da presente tese.

afinidades pessoais e religiosas com a área (cuidar do próximo), além da facilidade de acesso (preço, disponibilidade e localização). Sua experiência de trabalho como balconista, embora muito distante da área da saúde, lhe garantia uma disposição para o “trabalho duro”, provavelmente a ser encontrado posteriormente nos estágios e vagas permanentes da área da saúde, o que não lhe intimidava. “*Fazer o bem*”, afinal, era sua principal motivação nas narrativas anunciadas naquele momento de sua vida, dando-lhe ânimo possível para enfrentar o cansaço e realizar o curso à noite.

1.2 - Corredores da Faculdade Bairro, limpos e sem quaisquer cartazes, poderiam ser de um hospital, 2016. Fonte: fotografia da autora.

Entre o que se tem e o que se deseja: os dilemas de Kátia

Conheci Kátia na mesma semana em que conheci Bruna. Ambas eram colegas no mesmo curso noturno em Enfermagem, naquele primeiro semestre de 2016, na Faculdade Bairro. Porém, diferente do entusiasmo inicial de Bruna, Kátia estava angustiada, queria mesmo era estar no curso de Psicologia, esse sim seria seu sonho. Diante da minha

surpresa com tal informação, já que via todos animados, Kátia logo me explicou que era bolsista integral do Prouni. No processo federal de seleção dos bolsistas, conforme Katia explicou, era obrigatório indicar no sistema online três opções de curso. Ela prestara o ENEM por dois anos - no primeiro, não conseguiu nota mínima para obter bolsa em nenhuma das suas opções, mas no último ano conseguira a nota necessária. No entanto, seu desempenho na prova não foi suficiente para conseguir sua primeira opção (Psicologia), tampouco a segunda (Nutrição). Enfermagem era apenas a terceira. Um pouco chateada pelo ocorrido, ainda assim se dizia feliz com sua conquista de obter bolsa integral, provocando elogios (e algum desconforto) quando contou isso para outras colegas que começavam a pagar a mensalidade de cerca de R\$ 500 reais com tanto esforço.

De todo modo, Katia estava com dúvidas. Já no segundo dia de aula, quando perguntei o que ela estava achando da experiência inicial na Enfermagem, ela comentou como sentira algum constrangimento quando a professora da disciplina de “Enfermagem e Ciência” contou sobre sua trajetória profissional na área, afirmando diversas vezes da importância de se “*gostar do que faz*”. A professora tinha cursado Enfermagem nos anos 1970 e dizia que nunca se arrependera. Sempre se dedicou à Enfermagem e à docência, não sem dificuldades, mas “*com amor*”. Katia então se perguntava: “*eu não tenho esse amor todo por enfermagem, será que vai dar certo para mim*”?

Algumas semanas depois, tive a oportunidade de sentar com Katia em uma lanchonete da rede Habib’s, localizada em uma avenida da região, em frente à faculdade, para conversarmos antes da aula sobre sua trajetória e suas escolhas para ingresso no ensino superior. Com 32 anos, casada, com uma filha de 6 anos, Katia chegara atrasada no nosso encontro: “*tá vendo? A gente que tem criança está sempre correndo, não é?*” Concordei.

Autodeclarada “*parda*” e de “*classe média*”, Katia então contou de sua história naquela região da cidade, circulando desde criança por aqueles bairros do entorno da região do Campo Limpo. Estudou sempre em escolas públicas no município de Taboão da Serra, próximo daquela região. Também sua residência era nas proximidades. A conversa sobre as circulações pela cidade adiantava que, assim como Bruna, um dos principais motivos de Katia ter escolhido a Faculdade Bairro fora a localização: “*eu nem cheguei a ver muitas opções, eu sempre achei que aqui seria o mais fácil pra mim por ser mais próximo da minha casa*”. Tanto é que, já no sistema online de inscrição no Prouni,

ela tinha indicado a Faculdade Bairro nas três opções de curso. Sua prioridade era fazer ensino superior, mas *perto de casa, e perto de sua filha*. A escolha do curso, nesse sentido, era secundária.

No entanto, aquela decisão sobre a escolha da instituição não estava se realizando sem algumas decepções, amplamente debatidas por Kátia e outras colegas calouras do curso de Enfermagem. Secretarias lotadas, informações desencontradas, impossibilidade de tirar dúvidas com funcionários ou coordenadores de curso, boletos com valores errados, telefones que nunca atendem: *“eu estou achando essa faculdade muito desorganizada. Eu não esperava que fosse assim. Tudo o que você precisa saber na secretaria ninguém sabe resolver, ninguém sabe te dar uma resposta, e fica um empurrando para o outro, é bem difícil aqui”*.

Apesar das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da instituição, Katia naquele momento dizia que não pensava em desistir, especialmente pela bolsa integral do Prouni, certamente uma conquista importante em sua trajetória, assim reconhecida e comemorada pelos seus familiares. Seu marido também estava estudando Fisioterapia na mesma faculdade, mas no caso dele como aluno pagante. Assim, além do fato de Kátia ter conseguido a bolsa ser uma conquista importante diante do seu marido, também pelo lado financeiro, se ambos tivessem que pagar mensalidades, teria seria muito difícil ou mesmo impossível ter dois universitários na família.

Ao retomar um pouco de sua trajetória, refletindo sobre sua vida escolar, empregos e casamentos até ali, Katia contou que se arrependia de não ter se focado para ingressar no ensino superior já no final do Ensino Médio, com 18 ou 20 anos, seguindo a idade considerada ideal pelas políticas públicas de acesso ao ensino superior. Kátia refletia:

K: Se eu pudesse voltar no tempo eu não teria demorado tanto para começar o superior. O certo é terminar a escola e já entrar na faculdade, né?

R: E porque não foi assim? Como foi na época?

K: Porque eu queria curtir a vida [risos] Eu namorei, depois casei... Aí depois casei de novo, fui ter filho no segundo casamento... quando você vê, se passaram dez anos!

Se Katia considerava que, por diferentes desafios da vida, não teve a oportunidade de cursar logo o ensino superior, tampouco seus pais tiveram essa oportunidade quando jovens. E justamente naquele momento sua mãe estava cursando Direito, também na mesma instituição, mas em outro campus, localizado relativamente próximo dali. Já seu pai tentara recentemente - fez dois semestres em Administração - mas acabou desistindo, evadiu. Ambos os pais trabalhavam na área administrativa de uma pequena empresa; mas enquanto seu pai estava mais “conformado” com sua situação escolar e profissional sem diploma superior, sua mãe gostaria de trocar de profissão quando se diplomasse.

Nessa conversa, Katia refletia que, embora não tenha sido “*no tempo ideal*”, tinha que salientar o quanto estava satisfeita pelo seu ingresso no ensino superior, especialmente pela conquista da bolsa integral. E mesmo a área de Enfermagem, embora não fosse seu sonho principal, estava de algum modo dentro do seu interesse, que sempre foi a área da saúde:

Eu sempre quis fazer a diferença, né? Cuidar das pessoas... Eu acho isso importante, sabe? Não é só ter uma profissão e pronto, mas é também acreditar naquilo. Então eu sempre quis trabalhar na área da saúde, por isso que vim fazer a Enfermagem, mesmo não sendo a minha favorita.

Em relação à área da saúde, além de outras afinidades com a área, Katia contou como tinha especial fetiche pelas roupas brancas “*avental branco, roupa branca, sempre achei lindo!*”. Assim, não via a hora de utilizar avental branco para laboratórios e aulas, ainda não obrigatórias no primeiro semestre do curso. Nesse ponto da conversa, lembrando que o marido também utilizava roupas brancas em algumas aulas do curso de Fisioterapia, Katia de repente se lembrou preocupada, mas com humor, de todo o trabalho de lavar e alvejar que teria pela frente: “*vai ser muita roupa branca pra lavar, né? Meu Deus! Imagina isso, quanta roupa encardida?![risos]*”

Para além da trajetória escolar e familiar, Katia naquele momento estava desempregada, o que lhe causava muita preocupação. Apesar de estar com mais tempo para ficar com sua filha e frequentar a Igreja (da denominação Igreja Mundial do Poder de Deus), apenas seu marido é quem estava bancando as contas, não era isso o que ela queria. E um dos seus principais objetivos no ensino superior era aumentar sua

empregabilidade⁵⁸. Já tinha trabalhado por alguns anos no setor de RH de uma empresa, mas ganhava pouco e trabalhava muito, não se sentia nada satisfeita. O estopim foi quando ela descobriu que seu colega de trabalho, que tinha exatamente o mesmo cargo que ela, recebia um salário de R\$1.500 (em 2015), enquanto o dela era de R\$1.195. Kátia pediu demissão e disse que iria entrar com um processo, mas acabou não fazendo nada. Mas ficara a revolta diante daquela injustiça de gênero, ainda tão frequente no Brasil⁵⁹. Desempregada, Katia estava aflita com a condição financeira em sua casa.

Na semana seguinte, em conversa que tive com Katia e sua colega de curso Luana, em frente à faculdade, elas brincavam com o possível sonho delas - frustrado - de fazer Medicina. Ocasão em que Katia contara que seu “*verdadeiro sonho*” de juventude era ser Psiquiatra. “*Eu acho que se você conservar com o pessoal da sala da enfermagem, a maioria se pudesse faria medicina*”, disse Luana nessa conversa. Katia concordou, mas rebateu: “*só que para fazer medicina você não pode ter família nem emprego. Tem é que ter alguém pra te bancar o ano todo, isso sim!*”. Ao que Luana concordou. Ao invés de projetos inacessíveis, fora de seus “campos de possibilidade”, para usar alguns dos conceitos mobilizados por Gilberto Velho (2013), Katia e Luana - ambas bolsistas integrais do Prouni - sabiam muito bem de suas possibilidades reais de acesso à diferentes cursos e instituições de ensino superior, negociando a todo momento com as hierarquias do ensino superior brasileiro e paulistano.

Ainda nesse período inicial de curso, acompanhando as angustias e alegrias desses primeiros momentos de vida universitária, conversei com Kátia sobre os casos das estudantes Ana Amália, Jucilene e Jeane, que na terceira semana de aula, já tinham desistido do curso. Debateremos a hipótese de, no caso de Ana Amália, estudante de cerca de 50 anos, vinda do Maranhão, ter se sentido constrangida quando já na primeira semana de aula ela soube que a forma de comunicação entre a turma seria um grupo online de WhatsApp. Portadora de um celular de “modelo antigo”, que não comportava o aplicativo de troca de mensagens, Ana Amália ficou muito nervosa porque não sabia usar *smartphones*. Ainda que tenha recebido promessas de ajuda desse grupo de estudantes,

⁵⁸ A noção de *empregabilidade*, ocasionalmente presente nas narrativas das estudantes, era também muito explorada pelas instituições de ensino superior, conforme desenvolverei nos capítulos 3 e 4. Segundo Boltanski e Chiapello (2009, p. 126), a noção de empregabilidade torna-se fundamental no “novo espírito do capitalismo”, pois sintetiza a capacidade de ingressar em novos projetos, de maneira criativa e flexível: “este é o capital pessoal que cada um deve gerir, constituído pela soma de suas competências mobilizáveis”.

⁵⁹ Conforme demonstra Juliana Galvão (2015), ao analisar dados do IBGE de 2010, as mulheres graduadas ganhavam salários menores do que os homens graduados em todos os cursos de ensino superior brasileiros pesquisados.

no terceiro dia de aula Ana Amália enviou mensagem para uma colega dizendo que estava doente e, a partir do quarto dia de aula, ela já não apareceu mais.

Já nos casos de Jucilene e Jeane, as duas calouras dessa sala de Enfermagem que se orgulhavam em dizer que trabalhavam como diaristas e, enfim, tornaram-se “*universitárias*”, também deixaram o curso após um mês de aula. Foi de Jucilene, 33 anos, que em entrevista realizada na segunda semana de aula ouvi a seguinte narrativa:

Antes a gente não tinha tantas oportunidades de fazer um curso superior. De um tempo para cá ficou mais fácil. Fácil, fácil, eu vou estar mentindo, principalmente para quem trabalha, tem que pagar aluguel e faculdade. Mas hoje ficou mais possível, vamos dizer assim. Quem diria uma diarista na faculdade? E eu tô aqui! [risos] (Jucilene, 33 anos, estudante de Enfermagem noturno, março/2016)

“*Agora sou universitária*”, dizia ela. Se na primeira semana de aula Jucilene era uma das mais animadas, após um mês de curso também estava apresentando grandes dificuldades com as novas tecnologias, que se revelaram indispensáveis para seguir na instituição. Assim como Ana Amélia que não tinha um celular que comportava aplicativos de redes sociais, Jucilene teve que comprar um *smartphone* para poder acompanhar o grupo online da turma. No entanto, provavelmente pela pouca facilidade com tais mídias (e, possivelmente, com a linguagem escrita formal), Jucilene preferia gravar longas mensagens para esclarecer suas dúvidas, ao invés de digitar, gerando reclamações entre as colegas no grupo online. Também vinha apresentando dificuldades na interação com os professores, com a plataforma online AVA⁶⁰ e com as disputas de sala entre alunos de diferentes semestres, reunidos em grandes salas de aula lotadas. A experiência universitária para Jucilene, afinal, estava se saindo muito mais decepcionante do que o imaginado na primeira semana de aula, gerando intensas angústias.

Após abandonar o curso, perdi o contato com Jucilene; ela trocou o número de seu celular, não atualizando seus contatos para ninguém da turma, mas o que foi dito é que ela teria ido buscar um curso de técnica de enfermagem, antes de dar continuidade ao

⁶⁰ As plataformas AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, difundiram-se no ensino superior, sendo utilizadas em grande parte das IES brasileiras. O AVA consiste em um sistema online que disponibiliza os conteúdos de disciplinas online, utilizados especialmente nos cursos EAD e semipresenciais.

ensino superior. Já a estudante Jeane, de 39 anos, conforme conversa que tivemos posteriormente via redes sociais sobre sua desistência da faculdade, além de estar “*sem dinheiro*” para se manter no curso, ela se arrependeu de ter optado pelo ensino superior naquele momento complicado do país, de arrefecimento da crise e do desemprego. Após refletir sobre as exigências do curso, sobre as dificuldades do mercado de trabalho e sobre seu desânimo diante da plataforma online, considerada material obrigatório de estudos e complementação de aulas pela faculdade, Jeane também optou por trancar a matrícula. Assim como Jucilene, Jeane pretendia, em breve, iniciar o curso de técnico em enfermagem, mas não mais o ensino superior. No entanto, tomando essa turma de Enfermagem que ingressou em 2016 como parâmetro, a maioria das estudantes que estabeleci relação seguiram firme no curso até o término da presente pesquisa, em julho de 2019.

“*Tá vendo lá, como é difícil ficar mais velha e voltar a estudar?*” solidarizou-se Kátia ao constatar a desistência das colegas. De fato, a evasão nos primeiros meses de cursou revelou ser um problema recorrente, reverberando com as estatísticas sobre os altíssimos índices de evasão no ensino superior no período recente brasileiro, cenário em que mais da metade dos ingressantes não conclui a formação superior (Zago e Lima, 2018)⁶¹.

⁶¹ Conforme dados trazidos por Nadir Zago e Franciele Lima sobre o tema, “se por um lado as matrículas cresceram cerca de 33%, de 2010 a 2015, por outro, o número de concluintes não acompanhou o mesmo ritmo, crescendo em torno de 17%, no mesmo período” (Zago e Lima, 2018, p. 368). Já segundo dados do Mapa do Ensino Superior 2016, “em 2014, a taxa de evasão dos cursos presenciais no país atingiu o índice de 27,9% na rede privada e 18,3% na pública.” (Semesp, 2016, p. 14).

1.3 - Praça de alimentação da Faculdade Bairro, período noturno.
Fonte: fotografia da autora.

Alguns meses depois dessas conversas, quando passei a perguntar sobre Katia para estudantes daquela sala de primeiro semestre, fiquei sabendo que ela havia saído do curso de Enfermagem. Tentei contato por telefone e mensagens online, mas seu número havia mudado, e não tínhamos contato via redes sociais. Conformei-me, achei que era mais uma aluna que tinha evadido e que eu “perdera” de minha pesquisa, até que Luana me contou que ela seguia na faculdade, mas tinha conseguido transferência para o curso de Psicologia.

No semestre seguinte, no mês de setembro, encontrei Katia por acaso na entrada da faculdade. Feliz, contou que havia mesmo conseguido a transferência e estava justamente organizando uma atividade com as colegas do curso de Psicologia para o “setembro amarelo”, mês de prevenção do suicídio no Brasil: *“Está vendo, aos poucos a gente vai conseguindo chegar onde quer, né?”* Referia-se ao seu gosto inicial pela área de psiquiatria. Sempre com pressa, Katia ainda contou rapidamente que estava trabalhando o dia todo como vendedora nas Lojas Pernambucanas, estava cansada e preocupada com sua empregabilidade. Se despediu rapidamente, não consegui pegar seu contato. Não nos vimos mais.

Tornar-se “chefe de família” aos 15 anos: os dilemas de Janaína

Além de acompanhar estudantes de Enfermagem e Pedagogia ao longo de 2016 e 2017, em fevereiro de 2018 iniciei uma nova etapa da pesquisa de campo, interessada em conversar com estudantes de outras áreas, especialmente estudantes do curso de Administração. Isso porque, além da relevância que Administração já vinha apresentado na pesquisa - sempre uma alternativa possível entre diversas interlocutoras-, o curso chamava minha atenção pelo seu gigantismo no Brasil, estando há dez anos listado entre os três maiores cursos de ensino superior do país, conforme dados do censo de Ensino Superior, que em 2017 concentrava mais de 682 mil estudantes matriculados em tal curso no país (Inep, 2017).

Sem saber bem por onde começar a conversa com estudantes de Administração da Faculdade Centro, e sem poder contar com a ajuda das estudantes de Enfermagem que eu conhecia de lá - afinal, elas praticamente não tinham contato com estudantes de outros cursos-, decidi iniciar uma busca nas redes sociais em meu celular. Sentada em um banco na porta da Faculdade, entrei na rede social *Instagram* e comecei a olhar as fotos postadas por tal aplicativo que utilizavam aquela geolocalização. Foi assim que encontrei uma foto de Janaína, registrada naquele local, posando para uma fotografia do tipo *self*, contente em suas primeiras semanas de aula, com seus novos colegas, utilizando como legenda da foto a *hashtag* “#ADM” e *emojis*⁶² de carinhas felizes e corações. Nesse momento escrevi uma mensagem para Janaína, através desse aplicativo, contando de minha pesquisa. Rapidamente tive retorno.

Por meio dessa conversa online, marcamos um primeiro encontro para a semana seguinte, oportunidade em que conheci alguns dos seus colegas, que também se tornariam interlocutores desta pesquisa, especialmente Mariana e Henrique. Nessa primeira conversa, marcada para às 18h de uma quinta-feira do mês de abril de 2018, Janaína tinha acabado de sair do trabalho, teríamos então uma hora para conversar antes de ela entrar para a aula. Com 20 anos, vestida com calça social e camisa branca, além de um colar com crucifixo no pescoço (ela era da Juventude Católica), Janaína logo me contou que desde os 15 anos, após a morte de seu pai, grande parte da responsabilidade da casa passou

⁶² *Emojis* são uma linguagem de sinais gráficos amplamente utilizada nas redes sociais no período da pesquisa. Sobre essa forma de comunicação, conferir Paiva (2015).

para ela. Com três irmãos mais novos, e a mãe de profissão dona-de-casa, coube a Janaína - na posição de filha mais velha - arcar com grande parte das despesas da casa, tornando-se arrimo de família. Desde então, além de uma reduzida pensão que a mãe recebia, era ela quem financiava boa parte das despesas familiares.

Aos 15 anos, diante dessa situação liminar desencadeada pela morte do pai, Janaína empregou-se como vendedora em uma loja de roupas em seu bairro, local que trabalhou por dois anos. Aos 17 anos, conseguiu um novo emprego, dessa vez como Jovem Aprendiz⁶³, ingressando na área administrativa de uma empresa de peças automotivas, para trabalhar com faturamento. Ela estava nesse emprego até aquele momento, e trabalhava de segunda à sexta-feira, das 8h45 às 18h25. Moradora do bairro Grajaú, na extrema zona sul da cidade de São Paulo, ela diariamente gastava em torno de duas horas para fazer o deslocamento entre sua casa e o trabalho, motivo pelo qual tinha de sair de casa às 5h30 da manhã. No fim do expediente, saía às 18h25 e ia a pé para a faculdade, chegando bem próximo do horário de início das aulas, às 19h. Segundo Janaína, quando a aula terminava depois das 22h (o que seria o horário normal do período noturno), ela só chegava em casa por volta de meia-noite. Como é nesse horário que ela ainda tinha que tomar banho, jantar e organizar a roupa social de trabalho do dia seguinte, acabava indo dormir por volta de uma hora da manhã. Assim, entre risos e lamentos, Janaína contava que cotidianamente dormia cerca de quatro horas e trinta minutos.

Nessa mesma ocasião, Janaína contou que desde adolescente seu “*verdadeiro sonho*” seria fazer Psicologia. Diante da clássica pergunta ‘o que você vai ser quando crescer?’ Janaína sempre se sonhou como psicóloga. Em especial, se imaginava trabalhando em um hospital, dando atendimento psicológico para pessoas doentes. Contou-me que no ano anterior (em 2017), ela chegara a cursar um semestre de Psicologia em outra faculdade privada, mas logo percebeu que aquele curso não daria pra ela: além do preço da mensalidade ser mais alto (com desconto, na outra instituição, ela pagava cerca de R\$600; já na Faculdade Centro, cursando Administração, ela conseguira uma bolsa, pagando R\$228 por mês no primeiro semestre de 2018), o curso exigia muito em termos de horários e estudos, impossibilitando sua dedicação em período integral ao

⁶³ Jovem Aprendiz ou Aprendiz Legal é um programa para inserção de jovens no mundo do trabalho, baseado na Lei de Aprendizagem (Lei 10.097/2000), que determina que empresas de médio e grande porte contratem jovens de 14 a 24 anos na condição de aprendizes. Informações disponíveis em: <http://site.aprendizlegal.org.br/o-que-e>, acesso em 01/07/2019. Por ser uma alternativa importante de primeiro emprego em uma cidade como São Paulo, a inserção laboral pelo programa apareceu diversas vezes ao longo da presente pesquisa.

trabalho. Conversando com outros colegas e pesquisando na Internet, percebeu ainda que Psicologia seria uma área de retorno lento, aquilo não era para ela, não naquele momento atribulado de sua vida. Desde que seu pai morreu - ela enfatizou isso diversas vezes - ficou ciente de que suas escolhas não teriam que ser tomadas a partir dela própria, mas da responsabilidade de levar dinheiro para a família.

Frente à tais dilemas, Janaína optou por trancar o curso de Psicologia e transferir-se para o curso de Administração na Faculdade Centro: “*No fim eu acabei escolhendo Administração por ser um curso mais prático. É o que meu chefe me falava desde o começo*”. Diante de tais pressões, Janaína acabou aceitando que um curso de Administração noturno seria mais condizente com sua situação atual de “trabalhadora-estudante”, em que trabalhar era condição indispensável para estudar (Comin e Barbosa, 2011), especialmente porque era ela quem pagava a mensalidade. Nessa lógica, com maior brevidade que na área de Psicologia, o curso de Administração lhe permitiria ter um diploma de ensino superior, além de garantir maior *empregabilidade* e retorno salarial no curto prazo.

1.4 - Postagem realizada por Janaína em rede social sobre a época em que cursou Psicologia, então com 19 anos. Fonte: Instagram, 2018.

Embora sentisse saudades do curso de Psicologia (“*quem sabe um dia?*”), Janaína contou que seu verdadeiro sonho era ter um diploma de ensino superior, de modo que a

escolha do curso até ficaria em segundo plano. Ao acompanhá-la nas redes sociais, vez ou outra apareciam imagens de nostalgia sobre a área sonhada na adolescência (imagem 1.4). Para Janaína, entretanto, mais importante do que seguir em uma área específica, *“hoje em dia o mais importante é ter um diploma, já virou o básico”*, conforme refletia nessa conversa. Nesse sentido, contou como, no seu trabalho, quando abria alguma nova vaga de emprego, o setor de Recursos Humanos sequer chamava para entrevista quem não estava cursando ou já tinha diploma de nível superior. Diante das exigências de um mercado de trabalho que requeria cada vez mais qualificação, o diploma em Administração, a seu ver, lhe abriria *“um bom leque”*, oferecendo possibilidades bastante diversas de inserção profissional em empresas.

Ao refletir ainda sobre sua trajetória escolar, Janaína lembrou sobre sua experiência em diferentes escolas públicas na zona sul da capital. Durante o Ensino Médio, embora se esforçasse para ser boa aluna, a conciliação com o trabalho em período integral, ao lado de grande dedicação à Igreja Católica, tornava o tempo para estudar escasso. Já no final do Ensino Médio prestou o ENEM algumas vezes, sem muito sucesso: *“eu vi que eu teria que ter estudado muito mais do que estudei. E se fosse querer uma bolsa do Prouni, eu teria que ter estudado mais ainda. Onde eu arrumo tempo? Não dava para mim, aqui [na Faculdade Centro] foi mais prático”*. Essa visão da praticidade em relação ao ingresso nas universidades privadas não confessionais, conforme ficou evidente em outras conversas que tive ao longo da pesquisa, refere-se especialmente à simplicidade do vestibular, em geral apenas uma redação, marcada para qualquer dia e horário da preferência do cliente⁶⁴.

Autoclassificada como *“branca”* e da *“classe C”*, nessa conversa Janaína contou que tinha consciência de como sua situação social e econômica estava longe dos privilegiados da elite brasileira, mas tampouco era *“dramática”*, especialmente porque tinha o que considerava um bom emprego. Além do mais, ela estava indo muito mais longe nos estudos do que seus familiares: seu pai tinha estudado até a 4^o série do ensino fundamental; já sua mãe completara o ensino médio, mas como teve quatro filhos, não pôde trabalhar fora. Sua trajetória, assim, já era diferente, e ela valorizava isso, construindo uma narrativa de exaltação do próprio *esforço*⁶⁵. E Janaína atribuía isso, tanto

⁶⁴ Aspecto que será aprofundado no capítulo 3.

⁶⁵ A noção de esforço vale ser enfatizada, pois ela também é valorizada em algumas narrativas de estudantes, assim como no discurso da própria instituição (conforme disse acima, no tapete da biblioteca

a seu próprio mérito, como a uma mudança geracional mais ampla ocorrida no Brasil dos anos 2000, democratizando o acesso à educação: *“minha mãe nem se quisesse não podia estudar porque tinha que cuidar dos irmãos, antigamente era tudo mais difícil”*. De todo modo vale lembrar que ela, sendo a irmã mais velha, também teve que cuidar dos irmãos. Ainda assim, conseguia naquele momento trabalhar fora e manter a qualificação via educação como uma prioridade em sua vida.

Nesse ponto, a narrativa de Janaína se aproximava de seu colega de sala Henrique, com quem conversei na semana seguinte: segundo ele, uma das grandes vantagens do curso de Administração na Faculdade Centro é que era um curso de custo mais acessível, além de abrir *“muitas oportunidades de trabalho”*. Com apenas 18 anos, Henrique (também solteiro, sem filhos, morando com os pais e irmãos) contou que, assim como Janaína, começou a trabalhar cedo: no seu caso, aos 12 anos de idade, no salão de cabelereiros de uma vizinha, na região de Diadema (Grande São Paulo). Conciliou este emprego com a escola por quatro anos. Aos 17 anos, começando a refletir sobre ensino superior, passou a sonhar em cursar Medicina, projeto que logo teve o apoio e a animação dos pais. No entanto, rapidamente veio o *“balde de água fria”*: cursar medicina na faculdade que ele fora visitar com a mãe custava R\$6.900 reais na época, em 2017. Verificaram então o preço de outros cursos da área de Saúde como Odontologia, Fisioterapia e Enfermagem, todos considerados caros. Administração, por ser um dos cursos mais baratos oferecidos naquela outra instituição, acabou por chamar mais a atenção, segundo ele. *“Na verdade eu sempre quis trabalhar em escritório”*, contou-me depois Henrique, expressando ainda algumas dúvidas sobre tais escolhas. Negociando com tais possibilidades, Henrique passou a contar que desde criança sonhava com algum emprego em que pudesse vestir-se socialmente, além de ter alguma estabilidade. Aqui, assim como no caso de Bruna, o status associado a certas formas de vestimenta eram atrativos para o *“trabalho em escritório”*, associado a ocupação mais qualificadas, garantindo o afastamento do trabalho não qualificado ou manual, tão desvalorizado no Brasil, já que pejorativamente associado às classes trabalhadoras. Conforme esclareceu Henrique: *“Minha meta mesmo é fazer ensino superior. Um dia, quem sabe, daí eu posso cursar Medicina ou Fisioterapia como hobbie”*.

da Faculdade Bairro tinha os dizeres: “aqui seu esforço ganha força”). Sobre essa circularidade de narrativas, ver o capítulo 3.

Pela pesquisa realizada e conversas que tive ao longo da pesquisa, parece-me que tais narrativas sobre a versatilidade do curso de Administração são bastante frequentes, ainda que dificilmente seja a “profissão dos sonhos”, realidade nas narrativas tanto de Henrique como de Janaína. De todo modo, conforme demonstram outras pesquisas⁶⁶, o curso de Administração frequentemente é visto como uma opção “que abre muitas portas” e que “garante maior empregabilidade”. Entretanto, também é frequentemente associado à “escolha dos indecisos”⁶⁷. Ainda assim, por ser um curso fortemente ligado ao empreendedorismo, torna-se atrativo diante da centralidade que tal ideal desempenha na ideologia contemporânea (Boltanski e Chiapello, 2009).

Retornando ao caso de Janaína, embora seu verdadeiro sonho de emprego fosse ser psicóloga hospitalar, o mais importante, segundo ela, era ter trabalho, a área tornava-se secundária nesse sentido. Assim, ao refletir sobre suas expectativas futuras, Janaína contou que gostaria de ficar mais alguns anos na empresa em que trabalhava, crescendo na carreira: *“eu queria ficar lá uns 4 anos... eu não penso em ficar 12 anos na mesma empresa não. A gente tem que crescer, e pra isso ir mudando de experiência também é importante.”*.

Entre seus sonhos para os próximos anos, estava viajar pela primeira vez para o exterior– *“quero ir pra Portugal”*–, e também, um dia, comprar uma casa própria. Já Henrique considerava que seu maior sonho seria *“ajudar os pais”* e *“ter uma vida estável”*. De certo modo, ele próprio reconhecia que sua maior preocupação, na verdade, seria atender as expectativas que os pais colocaram nele enquanto bom aluno que acessava pela primeira vez na família o ensino superior. Assim, apoio e cobrança vinham na mesma moeda: *“Meu pai cobra muito. Ele apoia, mas cobra”*.

Entre tais desafios, e diante de um cenário nacional marcado pelas incertezas políticas e econômicas, além de elevados índices de desemprego – no período dessas conversas, no primeiro semestre de 2018, a taxa de desemprego era de 12,6% entre a

⁶⁶ Ver, por exemplo, Araújo et al. (2010, p. 184). Nessa pesquisa, com estudantes de cursos superiores de Administração no ABC Paulista, os autores concluem que alguns dos principais critérios associados à escolha pelo curso de ADM seriam “empregabilidade, expectativa de remuneração e reconhecimento social”.

⁶⁷ Sobre essa associação o curso de Administração e a indecisão, ver, por exemplo, reportagem do portal G1: “Administração é o curso dos indecisos? Mitos e verdades sobre a carreira”, de 05/06/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/administracao-e-o-curso-dos-indecisos-veja-mitos-e-verdades-sobre-a-carreira.ghtml>, acesso em 01/11/2018. Questionando tal associação, a reportagem traz a opinião de uma professora da FEA-USP, Graziela Comini, que afirma que, ao contrário de indecisos, “a gente tem visto que os jovens chegam com ambição para serem empreendedores, desenvolverem um negócio próprio e terem espírito de ação”.

população geral e 26,6% entre os jovens⁶⁸ -, Janaína e Henrique seguiam adiante, entre o esforço e a preocupação. Desse modo, a partir das narrativas de Janaína (mas também de Henrique), delineiam-se uma série de dilemas sobre as escolhas nos estudos superiores que, muito além de vocações e aptidões, impõem escolhas pragmáticas.

Mãe e filha unidas pela busca do diploma: os dilemas de Mariana e Ana Paula

Foi através de Janaína que conheci Mariana, também estudante de Administração, período noturno, no primeiro semestre na Faculdade Centro em 2018. Já sabendo das conversas que Janaína e Henrique haviam tido comigo sobre escolhas no ensino superior nas semanas anteriores, Mariana concordou em me encontrar na semana seguinte, também às 18 horas, antes do início das aulas, em lanchonete próxima à universidade.

Um pouco tímida, Mariana contou que estava com 19 anos e conciliava o primeiro semestre do curso com o trabalho como estagiária no Banco Santander. Para chegar até ali, relatou brevemente sua trajetória educacional e de trabalho: aos 15 anos, através de uma bolsa oferecida pela escola pública em que estudava, na região do bairro Saúde, teve a oportunidade de realizar um curso técnico no SENAI⁶⁹. Na ocasião, podia escolher entre Mecânica, Elétrica e Administração; optou por este último. Por conta desse curso, aos 17 anos teve uma experiência inicial de trabalho no escritório de uma faculdade privada, como Jovem Aprendiz, realizando serviços ligados à área administrativa.

Solteira, autodeclara “negra” e morando com a mãe, o padrasto e um irmão de 20 anos, Mariana contou que assim que concluiu o Ensino Médio já se programava para ingressar no Ensino Superior. Sempre apoiada por familiares, a mãe especialmente, ela ficou em dúvida entre três cursos: Psicologia, Serviço Social ou Enfermagem: “*Eu gosto de ajudar, minha principal motivação era essa, eu queria ter um trabalho que eu pudesse ajudar os outros*”. Entretanto, ao refletir sobre Enfermagem, e em conversas com sua mãe, acabou se dando conta de que “*não teria estômago*” para um curso na área da saúde.

⁶⁸ Dados do IBGE, disponíveis em reportagem do portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/17/desemprego-entre-os-jovens-e-superior-ao-dobro-da-taxa-geral-aponta-ibge.ghtml>, acesso em 01/11/2018.

⁶⁹ O SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial -, criado em 1942, é uma instituição privada sem fins lucrativos que oferece, entre outros serviços, cursos de qualificação profissional para jovens.

Psicologia, por outro lado, era visto como um curso caro e que lhe exigiria muita dedicação, dificultando a conciliação com o trabalho, indispensável para arcar com os estudos. Já Serviço Social, por sua vez, era visto como uma área difícil, desvalorizada, talvez também não fosse o curso ideal.

Nessas conversas com sua mãe, Mariana acabou refletindo sobre duas novas opções de curso, Direito ou Administração: *“minha mãe dizia que eu tenho opinião muito forte, sempre fui muito decidida do que é certo ou errado. Acho que ela me imaginava advogada ou administradora.”* Assim, Mariana passou o ano de 2017 refletindo sobre essas duas possibilidades. Diante das experiências cotidianas no ambiente de trabalho no Banco Santander (primeiro como Jovem Aprendiz, depois como estagiária), percebeu que estava gostando da área, o que a auxiliou a decidir-se pelo curso de Administração.

No final do ano de 2017, já mais certa dessa escolha, Mariana – que é moradora do Bairro Jardim Clímax, zona sul de São Paulo –, passou a pesquisar algumas faculdades na cidade de São Paulo, todas instituições privadas: visitou alguns dos grandes grupos educacionais concorrentes, pesquisou a quantidade de reclamações de cada instituição na internet, leu algumas publicações online como Guia do Estudante e Mundo Vestibular. Entre algumas opções, decidiu-se pela Faculdade Centro pois, além da localização e do preço lhe parecerem propícios, recebera recomendações de uma amiga que também estudava naquela IES e gostava.

Mariana lembra que desistiu da tentativa de ingresso em universidade pública porque sempre lhe pareceu ter *“muita burocracia”*: vestibulares ou ENEM sempre concorridos, com data marcada, além de um grau de exigência muito alto. Segundo Mariana, faculdades privadas também podem ser boas e são *“muito mais práticas”*: *“a gente vem, conhece o espaço, pesquisa na internet, se informa pelos sites. Na hora de fazer vestibular é bem mais prático, é só marcar, fazer a redação e pronto. Se precisar de transferência também é mais prático.”* Tal perspectiva, evidenciada em diversas conversas para esta pesquisa, deve ser sublinhada pois chama a atenção para alguns dos muitos obstáculos ainda presentes no acesso à universidade pública brasileira por estudantes de menor renda (Zago, 2006). Ao se decidir pela Faculdade Centro, Mariana recebeu uma proposta de bolsa de estudos oferecida pela própria instituição, resultando em uma mensalidade de R\$380 mensais para o primeiro semestre, valor mais baixo do que encontrara nas concorrentes. O preço lhe pareceu razoável, especialmente porque pagava aquele valor sozinha, com o salário de estagiária no banco.

No geral, Mariana disse estar gostando muito da experiência universitária. O curso de Administração lhe parecia adequado para seus interesses atuais: “*é um mercado de trabalho muito amplo; para te falar a verdade eu não estou vendo nenhuma desvantagem nesse curso, só vantagens*”. Quando concluir, pretendia trabalhar na área administrativa - poderiam ser empresas, escritórios ou mesmo bancos -, mas, se possível, gostaria de conseguir alguma interface com a área de Serviço Social. Era aquele antigo sonho de “*ajudar os outros*” que ainda era uma prioridade para Mariana.

Ao refletir sobre sua trajetória familiar (seu pai, com Ensino Fundamental incompleto, trabalhava como taxista; já sua mãe, ensino Médio completo, trabalhava como podóloga), Mariana contou que estava contente com sua entrada no ensino superior, especialmente porque vivia essa experiência juntamente com sua mãe, que também estava cursando essa fase de ensino. Desde nossa primeira conversa, percebia-se como Mariana tinha uma relação bastante forte com a mãe, chamada Ana Paula, não à toa acatou seus conselhos sobre suas afinidades com diferentes opções de curso. Assim, ao falar sobre sua mãe, Mariana contava orgulhosa que era “*depois de muita luta*”, aos 43 anos, que ela estava cursando Pedagogia, por meio de um curso à distância em uma universidade pública, a Univesp⁷⁰. Diante de meu interesse em conhecê-la, conversei com Ana Paula alguns dias depois, através de aplicativo de mensagens WhatsApp, que por sorte já estava disposta e animada para contribuir com esta pesquisa.

Assim, conheci Ana Paula algumas semanas depois, em abril de 2018, na clínica de podologia onde ela trabalhava, localizada no bairro Jardim Clímax (região da Saúde, Zona Sul de São Paulo), já no fim do seu expediente, por volta de 19 horas. Ela sabia que eu estava interessada em conversar com estudantes universitárias que eram a primeira geração da família a cursar ensino superior, e ficara sabendo por sua filha que eu havia conversado com ela e outros estudantes do primeiro ano de graduação em Administração na Faculdade Centro. Ana Paula logo contou que havia se interessado na pesquisa pois também acreditava no potencial da educação, e esperava que histórias como a dela mostrassem a outras pessoas sobre como sempre se pode começar uma nova etapa de estudos, mesmo na fase adulta e com filhos.

⁷⁰ A Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), conforme o site institucional, se define como “uma universidade pública exclusivamente voltada para a Educação a Distância (EAD)”, buscando promover a “universalização do ensino superior de qualidade”. Conferir: www.univesp.br/institucional, acesso em 11/10/2018.

Sentadas na sala de podologia em que Ana Paula trabalhava, entre a cadeira branca reclinável e os demais equipamentos clínicos, ela passou a contar em detalhes suas diversas experiências de trabalho, de estudos e familiares. Com 43 anos, iniciou orgulhosa falando sobre as diversas experiências profissionais que já teve ao longo da vida: empregada doméstica, arrumadeira, auxiliar em creche, atendente de bar. Trabalhava como podóloga desde que concluiu o curso Profissionalizante oferecido pelo SENAC, o que já era, segundo ela, uma grande conquista:

Teve um momento da minha vida que entendi o seguinte: se eu não tenho qualificação, tenho só o Ensino Médio, eu vou ser o que daqui a um tempo? Eu não vou querer ficar a vida toda trabalhando em casa de família. Porque arrumadeira não deixa de ser, né? Não vou querer isso para mim até que a morte nos separe! Então o que eu vou fazer da minha vida? Daí começou essa vontade de mudar.

Segundo Ana Paula, o curso profissionalizante foi decisivo para sair do emprego doméstico e começar uma nova trajetória profissional. Lembrou como não aguentava mais trabalhar em casa de família, ocupada com atividades como lavar, passar, cozinhar e arrumar: “*quem trabalha como doméstica passa o dia inteiro em pé. Isso é megacansativo*”. Conforme já apontei em trabalho anterior (Macedo, 2015), além das atividades desempenhadas – cansativas e desvalorizadas enquanto trabalho considerado não produtivo – o emprego doméstico é uma profissão estigmatizada no Brasil, visto como uma “não escolha” e mesmo um vestígio do passado escravista do país. No caso de Ana Paula, sua mãe também já havia trabalhado como doméstica. Romper com aquele ciclo familiar lhe parecia fundamental:

Eu cresci vendo minha mãe trabalhando nisso, e ela sempre relatava que era difícil. Ela relatava muito humilhação. Indiferença. Ela às vezes não sabia se ia poder comer ou não na casa, então já tomava um café da manhã reforçado antes de sair. Era uma realidade muito difícil... E no meu caso, especialmente no primeiro trabalho, eu e a patroa a gente tinha uma mega distância. Ela me ajudou a conseguir o desconto para o curso, tudo bem, isso foi importante... mas havia uma distância enorme entre o ambiente deles e o ambiente que eu cresci, que eu tenho como meu.

A sensação que eu tinha, quando ela olhava pra mim... esse jeito de olhar criava uma barreira enorme. Eu deveria agradar, mas eu me sentia sempre incomodando.

Tais memórias estavam fortemente marcadas em Ana Paula, gerando uma maior emoção nessa parte de nossa conversa. Ela me perguntou se eu já tinha assistido ao filme *Histórias Cruzadas* (EUA, 2011). Eu disse que sim. Lembramos que, encenado pela atriz Viola Davis, a história é sobre três mulheres que trabalham como empregadas domésticas nos anos 1960 nos Estados Unidos, período marcado por violenta segregação racial. Autodeclarada “negra”, Ana Paula contou que chorou quando assistiu ao filme: “foi nesse filme que eu passei a entender e falei: “Gente! Essa história de banheiro separado existe desde sempre! é porque elas [as patroas] acham que as negras são sujas, é por isso que a gente também não pode usar o banheiro da dona da casa!”. Lembrando de como também no Brasil muitas empregadas domésticas só podem usar um banheiro separado, em geral minúsculo e localizado na área de serviço, Ana Paula ainda acrescentou: “eu me vi nessa situação, e eu vi a minha mãe nessa situação”.

Cursar o ensino superior, na construção dessa trajetória, tornou-se um grande projeto individual. No entanto, essa possibilidade nem sempre esteve no horizonte para Ana Paula. Ela contou que quando terminou o Ensino Médio, o contexto social e político era diferente, constituindo uma realidade bem mais difícil:

Naquela época não tinha certos facilitadores que tem hoje. Hoje tem esses programas para você conseguir bolsa, por exemplo. Naquela época, anos 1990, era muito mais difícil para você estudar. Era difícil dizer assim: “pai, eu vou fazer faculdade e você vai ter que pagar!”. Éramos duas filhas, de uma família super humilde, não tinha como.

Cursar Pedagogia, no entanto, já era um antigo sonho de infância. Ao menos era assim que Ana Paula reconstruía essa história. Segundo ela, ainda no Primeiro Grau seu sonho era um dia ser professora e trabalhar na escola em que estudava. No entanto, ao amadurecer, passou a perceber que a profissão também tinha seus riscos e desvantagens: “quando eu vi a falta de respeito com o professor, aquilo me desencantou. Eu não tinha uma segunda opção, mas eu não fui encarar a primeira porque eu vi que era muito

complicado. [...] Não é assim que eu encaro o professor, e não é assim que eu quero ser encarada! E de lá pra cá só piorou o negócio, né?”

Após as diversas experiências profissionais, dois casamentos, maternidade (além de Mariana, Ana Paula é mãe de um rapaz de 20 anos), foi em 2017, por meio de mensagem no celular enviada por uma amiga, que ela viu uma propaganda sobre o Ensino a Distância (EAD) da Univesp, onde eram oferecidas três opções de curso: engenharias, licenciaturas em outras áreas ou Licenciatura em Pedagogia. Ao saber que o curso seria gratuito, conta que seu coração bateu mais forte. *“Eu de primeiro fiquei em dúvida se era verdade: tanta notícia falsa hoje em dia, né?”*. Após uma pesquisa na internet, Ana Paula constatou a veracidade da instituição e se inscreveu para o vestibular. Eram 50 vagas, ficou em 58, na segunda chamada, mas deu certo. Sua felicidade foi enorme: *“você imagina? desde 1998 parada, e deu certo! Foi muito bom!”*.

Sobre a modalidade EAD – atualmente, em grande expansão no Brasil⁷¹ –, Ana Paula conta que no começo achou que seria mais fácil. Especialmente pra quem já trabalhou o dia todo, *“exige muita atenção, muita disciplina”*. Outro fator negativo é a não integração com colegas de turma, já que se trata de uma modalidade de educação muito solitária, que dificulta a formação de redes de amizades e possíveis contatos profissionais⁷². Ainda assim, Ana estava gostando de aprender sobre políticas educacionais brasileiras, sobre a LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), e sobre a Lei de Cotas brasileira, implementada em 2012, entre outros conteúdos disponibilizados nas aulas online, conforme contou nessa conversa. Aliás, Ana Paula valorizava a política de cotas sociais e raciais, conforme ficou claro em sua narrativa nessa entrevista:

Eu sempre estudei em escola pública, sou negra, então acabei entrando agora na faculdade - não sei se é política de cotas, porque eu disse cor e em que tipo de escola eu estudei, então não deixa de ser cotas,

⁷¹ Conforme brevemente discutido na Introdução, os cursos EAD tiveram grande expansão no período recente, crescendo 226% entre 2007 e 2017, conforme dados do Censo do Ensino Superior de 2017 (Inep, 2018b).

⁷² Conforme diversas pesquisas sobre redes e mercado de trabalho destacam, incluindo trabalhos de Nadya Guimarães et al. (2012), as redes de contato pessoais constituem-se como elemento de extrema importância para inserção no mercado de trabalho brasileiro. No caso dos cursos EAD, pela dificuldade de convivência com outros colegas em situação similar, os estudos superiores deixam de se constituir como uma esfera de sociabilidade e, portanto, de formação de redes.

né? Essas políticas facilitam... Eu acabei sendo beneficiada por isso aí, foi um facilitador. Você tem que ter o mesmo mérito dos outros? Tem, mas por conta da desigualdade que a gente vive, essas são políticas necessárias.

Ana Paula e Mariana, ora se aproximavam, ora se afastavam em suas opiniões sobre política, marcadores sociais da diferença e desigualdades (conforme retomo no capítulo quatro). Ainda assim, em ambas as narrativas se expressavam negociações constantes sobre os processos de escolha para ingresso no ensino superior, revelando desafios diversos na empreitada em busca do diploma.

1.2 Entre narrativas vocacionais e narrativas pragmáticas

Nas narrativas sobre escolhas nos estudos superiores das cinco estudantes universitárias aqui apresentadas (Bruna, Kátia, Janaína, Mariana e Ana Paula), alguns aspectos em comum devem ser destacados: a experiência em escolas públicas, seja na cidade de São Paulo, seja no Nordeste (no caso de Bruna), a precedência do trabalho aos estudos superiores (presente em todas as trajetórias narradas), a diferença geracional com pais não diplomados, constituindo-se, em suas famílias, como a primeira geração de mulheres universitárias, a moradia em bairros periféricos da cidade de São Paulo, além da experiência de ingressar no ensino superior, compreendida simultaneamente como busca de qualificação profissional e como uma conquista pessoal.

Uma vez que uma das perguntas principais na condução das entrevistas e conversas realizada para esta pesquisa foi sobre como se davam três processos de escolha – escolha por fazer ensino superior, pelo curso e pela instituição –, as narrativas acima apresentadas revelam como tais etapas, no contexto analisado, estão plenamente imbricadas. Momento da vida, preços de mensalidade, sonhos de infância ou juventude, localização da instituição de ensino, oportunidades de bolsas oferecidas por políticas públicas ou privadas, expectativas dos familiares – diversos aspectos se imbricam, revelando múltiplas conexões que delineiam caminhos, de modo que a opção pelo curso aparece articulada à escolha instituição, e estas se conectam com a decisão mais geral de

ingressar no ensino superior, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo mercado e por políticas públicas, como o Prouni.

De todo modo, considero que o mais importante de tais narrativas a ser destacado neste capítulo é o modo como as estudantes negociavam suas escolhas. Mesmo nos casos em que o curso ou a faculdade dos sonhos se revelaram inacessíveis, a noção de escolha era negociada e valorizada, num esforço de autoafirmação que, acredito, deve ser enfatizado na análise. Se, no passado vivenciado por familiares ou, no caso da juventude de estudantes adultas como Kátia e Ana Paula, o ensino superior surgia como algo inacessível e o futuro no mercado de trabalho era visto como um lugar de “não escolha”, a reivindicação pelo direito de escolher surge destacada aqui nessas narrativas. Assim, critérios como aptidões e gostos, influência de pais e amigos, experiências prévias de trabalho, estilos de vida e mesmo vocações religiosas foram mobilizadas nas narrativas sobre o processo de escolha nos estudos superiores. Ultrapassando a dicotomia comumente associada a noção de escolha – livre ou determinada – tais narrativas revelam o modo como tais processos são tecidos no cotidiano, de modo constante e instável, intercalando limitações e possibilidades, sonhos e frustrações, adaptações e novos arranjos, delineados em uma conjuntura sócio histórica específica que permitiu esse passo.

Quero ressaltar neste capítulo a importância de se olhar para tais escolhas de maneira matizada, levando simultaneamente em conta as *narrativas pragmáticas* (facilidade de acesso, oportunidades no mercado de trabalho, localização da faculdade e valor da mensalidade, etc) e as *narrativas vocacionais* (habilidades, sonhos, imaginários, “amor” à área, vontade de fazer o bem, entre outras motivações apresentadas). Cientes de que suas ações e decisões não se deram num mundo de faz-de-contas, tal como prega certa visão sobre a “livre-escolha” comumente mobilizada em testes vocacionais, ainda assim as narrativas das estudantes buscam dar sentido aos passos realizados em suas diferentes trajetórias.

Focalizando o contexto educacional francês dos anos 1970, em análise que se tornou central nas discussões contemporâneas sobre ciências sociais e educação, Bourdieu refletiu como as “escolhas do destino” em matéria educacional, embora aparecessem aos indivíduos e aos seus familiares como sendo ‘livres’ ou resultado de ‘dons naturais’, quando focalizadas pela lente sociológica revelavam-se como “interiorização do destino objetivamente determinado” (1998, p. 47). Segundo Bourdieu,

“as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das ações objetivas” (1998, p. 49, grifos meus)⁷³.

Embora reconheça a importância dessa perspectiva, e incorpore parcialmente o referencial teórico bourdieusiano nesta tese, me parece necessário matizar tal determinação quando nos aproximamos de trajetórias individuais. Além dessa forma de análise possivelmente desconsiderar as negociações de sentido que os próprios sujeitos atribuem a esses momentos decisivos, em uma escrita de cunho etnográfico tais métricas não levariam longe. Aproximo-me, assim, da perspectiva de Paul Willis, que ao analisar os sentidos atribuídos à vida escolar de jovens ingleses da classe trabalhadora nos anos 1970 concluía: “é demasiado fácil dizer simplesmente que eles não têm escolha” (1991, p.11). Willis, ao contrário, buscou revelar os múltiplos sentidos e negociações que aqueles jovens realizavam entre suas visões de mundo, a instituição escolar e o posterior trabalho industrial⁷⁴. Assim, para além de uma perspectiva binária e, de certo modo, reducionista, entre escolhas livres ou determinadas, trata-se aqui justamente do desafio de compreender as nuances e matizes que constituem diferentes sentidos atribuídos a tais processos de escolha, ainda que instáveis, entre a resistência e a resignação, o encantamento e a decepção.

A partir das narrativas apresentadas acima, tomo como contraponto pesquisas recentes sobre estudantes universitários brasileiros para destacar algumas características comuns a esses processos de escolha, e aos dilemas e desafios que os envolvem, especialmente no que se refere à trajetória escolar, importância da família, transição escola-trabalho, bem como em relação à religiosidade.

Ainda que com idades variadas – jovens e adultas -, para todas as estudantes aqui apresentadas o ingresso no ensino superior não se deu como um “processo natural” de

⁷³ Sobre o debate teórico sobre a respeito das escolhas no ensino superior, confrontando as teorias da “escolha racional”, encabeçadas por Raymond Boudon ou das “disposições incorporadas”, lideradas por Bourdieu, ver os trabalhos de Claudio Nogueira (2004; 2012).

⁷⁴ Sobre a perspectiva etnográfica de Paul Willis como “etnografia multi-situada”, ver George Marcus (1986). Já sobre as diferenças nas perspectivas teórico-metodológicas entre Paul Willis e Pierre Bourdieu sobre educação e classes sociais, ver Edson Bertoncello (2016).

transição do Ensino Médio para o Superior, tal como ocorre com grande parte dos adolescentes e jovens de classes médias e altas dos centros urbanos brasileiros. Ainda que as próprias estudantes apresentem percepções de classe social variadas (conforme discuto no capítulo quatro), as trajetórias aqui apresentadas aproximam-se do perfil descrito por Nadir Zago (2006, p.230), que em sua pesquisa sublinhou como, entre estudantes de camadas populares, diferentemente das camadas médias intelectualizadas, “a decisão pelo ensino superior não tem, como para aqueles, a conotação de uma quase “evidência”, um acontecimento inevitável”. Para os estudantes observados por Zago “chegar a esse nível de ensino nada tem de natural” (2006, p.230)⁷⁵. De maneira similar, nas narrativas aqui apresentadas (além das que serão apresentadas no capítulo dois), ainda que o ingresso tenha sido em instituições de baixo ou médio prestígio acadêmico (caso das Faculdades Bairro e Centro), o feito de tornar-se universitária, mais do que uma “imposição”, trazia o caráter de uma “conquista”.

Ao lado da valorização do estudo e do diploma, o trabalho ocupava um lugar central na trajetória das estudantes aqui apresentadas, conforme veremos no capítulo quatro. Iniciado na adolescência, como no caso de Janaína e Henrique, intercalado por períodos de maternidade e desemprego, como no caso de Kátia, ou perpassado por mudanças profissionais, como no caso de Ana Paula, o trabalho intenso e de baixa qualificação teve centralidade nas narrativas apresentadas. Desse modo, ao invés de ir do Ensino Médio para o Ensino Superior, e apenas posteriormente para o mercado de trabalho – conforme processo ainda muito comum nas classes médias e altas –, trata-se da inversão desse processo, que se move do trabalho às instituições de ensino. Assim, para essas “trabalhadoras-estudantes”, desde a adolescência o trabalho foi parte da vida, tornando-se importante traço a desenhar seus campos de possibilidades e trazer informações sobre estilos de vida e novos caminhos no futuro.

Essa figura do “trabalhador-estudante”, entretanto, não é nova no Brasil. Nos anos 1990, Ruth Cardoso e Helena Sampaio analisaram a conciliação entre trabalho e estudos universitários, já bastante frequente em um contexto de relativa expansão do

⁷⁵ Também na pesquisa realizada na Inglaterra por Reay et al (2005), entre os jovens de classe média – em contraste com os jovens de classes trabalhadoras –, a escolha por ingressar no ensino superior surgia como algo evidente, natural: “The decision to go to university is a non-decision. [...]. As we argued earlier, these middle class Young people move in their world as a fish in water” (2005, p.33). Em oposição, os jovens das classes trabalhadoras surgiam marcados por dúvidas e ambivalências no processo de decisão de ingresso no ensino superior: “all this contrasts with the doubts, ambivalences and very deliberate decision making of many of the working class and ethnic minority young people” (Reay, 2005, p.33).

ensino superior, tornando-se cada vez mais heterogêneo. Na pesquisa realizada pelas autoras, cerca de metade dos 2.226 estudantes pesquisados trabalhavam, com uma maior frequência de trabalhadoras nas instituições privadas (63,7%) do que nas públicas (33,3%) (Cardoso e Sampaio, 1994). A pesquisa ainda apontava uma correlação entre trabalho dos estudantes, renda familiar e grau de instrução dos pais. Analisando um público predominantemente de classe média, as autoras destacaram que mesmo entre os estudantes de maior renda o trabalho, ainda que esporádico, era frequente. No entanto, trabalhar para sustentar a família – como no caso de Janaína, apresentado acima - revelou-se uma exceção naquela pesquisa; a maioria dos estudantes recebia ajuda financeira da família para se sustentar durante os estudos superiores.

Conforme pontuaram Rogério Barbosa e Álvaro Comin (2011), o que mudou nos anos 2000, diante de importante expansão do ensino superior, foi a escala em que estudantes universitários passaram a conciliar os estudos com o trabalho em tempo integral. Se o padrão do trabalhador-estudante não era novo no país, “a novidade é que este padrão tem viabilizado a expansão do ensino superior, na escala a que assistimos, dada a prevalência do ensino pago e a cobertura ainda muito insuficiente das políticas de subsídio e inclusão” (Comin e Barbosa, 2011, p.95). Assim, para estudantes como Janaína e Henrique, conforme vimos nas narrativas acima, o trabalho realizado desde a adolescência foi condição indispensável para viabilizar o ensino superior em período noturno. As insuficientes “políticas de subsídio e inclusão” a que os autores se referem, caso lhes alcançassem, seriam alternativas possíveis para cursarem Psicologia e Medicina, conforme sonhos de adolescência, o que, no entanto, não se tornou realidade nas narrativas apresentadas. Vale lembrar, conforme demonstra Nicolau dela Bandeira (2017, p. 175) em etnografia sobre educação e jovens na periferia de São Paulo, que além do dinheiro trazido pelo salário, o trabalho na adolescência pode ser visto por jovens e seus familiares como um locus de formação, que garante “senso de responsabilidade” e “experiência de vida”, de maneira complementar à formação oferecida pela escola.

Em um potente relato sobre sua experiência como professor em uma instituição privada de ensino superior lucrativo em São Paulo, também Alexandre Barbosa Pereira (2018) refletiu sobre a desafiadora condição de “trabalhador-estudante” vivenciada por muitos de seus alunos de classes populares. Em questionário aplicado com 93 estudantes de um curso de Direito noturno em uma IES de baixo prestígio acadêmico, Pereira constatou que quase 90% trabalhavam, ocupando profissões variadas como policiais,

babás, pastores, vendedores, porteiros, carcereiros, entre outras registradas: “para muitos desses estudantes, imersos em rotinas extenuantes, cursar uma faculdade de Direito representava um projeto de busca de ascensão e reconhecimento social” (Pereira, 2018, p.935). Nesse contexto, Pereira revelou um ambiente de sala de aula marcado por tensões, em que alunos sobrecarregados tentavam conciliar rotinas de trabalho intensas com um ensino precário, diante de professores mal remunerados e também sobrecarregados.

Assim como no caso de Ana Amália e Jucilene registrados acima – estudantes mais velhas, que nos primeiros dias viram que não conseguiriam acompanhar os cursos de ensino superior escolhidos – a dificuldade de leitura e escrita, registrada por Alexandre Pereira entre seus alunos da turma de Direito, também foi relatada entre alguns participantes da presente pesquisa. Relaciona-se, certamente, a grande defasagem no Ensino Médio público oferecido em parte considerável das escolas brasileiras, além da frequente evasão escolar, especialmente no Ensino Médio⁷⁶.

Casos como o de Ana Amália e Jucilene, assim, revelavam uma dificuldade real entre diversos estudantes de lidar com algumas normas da língua escrita e com diversas práticas acadêmicas. As ambivalências de um vestibular totalmente inclusivo (em alguns casos, uma redação de dez linhas, conforme discuto no capítulo três), que não seleciona apenas os alunos com domínio da língua escrita, mas sim todos aqueles que aceitam pagar o boleto de matrícula, apontam para mais alguns dos desafios desse cenário de ensino, especialmente as instituições mais massivas e de baixo prestígio acadêmico, caso da Faculdade Bairro aqui apresentada.

Em pesquisa com jovens de baixa renda da região metropolitana de Porto Alegre que tentavam ingressar no ensino superior, Clarissa Neves (2013, p.288) também constatou a baixa qualidade do Ensino Médio pública oferecida para muitos jovens, reverberando em dificuldades de realizar os exames de ingresso nas universidades de maior prestígio. Mobilizando a correlação estabelecida por Bourdieu (1998) sobre a importância dos capitais cultural e social para um bom desempenho educacional, Neves sublinhou a “influência mútua” que exerciam família e escola, uma sobre a outra, reforçando as dificuldades de inserção as instituições mais prestigiosas de ensino superior

⁷⁶ Embora tenha reduzido nos últimos anos, a evasão escolar segue sendo um problema grave no Brasil. Em 2018, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica, 1,5 milhão de crianças em idade escolar (5 a 17 anos) não estavam na escola no Brasil (Anuário, 2019). Com a idade de 19 anos, quando já deveriam ter concluído o Ensino Médio, apenas 63,6% dos jovens nessa idade concluíram tal etapa (Anuário, 2019, p. 36).

naquela localidade. Ainda assim, Neves registrou a importância das redes familiares, da mãe em especial, ao apoiar os jovens nessa busca pelo diploma: “a mãe dá apoio, incentiva, fica atenta às notícias sobre as oportunidades de entrar numa universidade” (Neves, 2013, p. 299). Tais apontamentos corroboram com a centralidade que a mãe e universitária Ana Paula, conforme narrativa acima, teve nas escolhas de Mariana.

A autora indica também a importância das redes familiares nesses projetos de acesso ao ensino superior, como já apontado por outras pesquisas (Foracchi, 1965). Sendo a primeira geração de suas famílias a cursar ensino superior, ainda que a diferença geracional implique em algumas descontinuidades (Dumais e Ward, 2010), sem o apoio familiar, acessar o ensino superior teria sido impossível. Marcia Lima (2013) também constatou a importância da família, em pesquisa com beneficiários do Prouni na região metropolitana de São Paulo. Como o programa está voltando para uma faixa de renda mais ampla – até três salários mínimos per capita – envolve um grupo bastante heterogêneo de beneficiários. Ainda assim, entre os participantes da pesquisa de Lima algumas características se destacaram, como a migração (a maioria dos entrevistados eram filhos de migrantes, mas nascidos em São Paulo), além da situação profissional dos pais, em geral ocupando empregos de baixa remuneração. Nesse contexto, as redes familiares de apoio ao estudante, surgiram como fundamentais em diversas trajetórias.

Aproximando-me da novamente da pesquisa realizada por Alexandre Pereira (2018) em um curso de Direito, onde mais de 40% dos alunos se declararam evangélicos, a religião, assim como no caso de Bruna apresentado acima, também ocupava um lugar importante em algumas narrativas sobre escolhas nos estudos superiores na presente pesquisa. Diversas alunas com quem conversei se autodeclararam “evangélicas”. Um dos colegas de Bruna com quem também tive a oportunidade de entrevistar e conversar algumas vezes, Deusimar, inclusive afastou-se do curso de Enfermagem para se dedicar à carreira de pastor. Assim, a busca por “*ajudar*” e “*fazer o bem*”, tendo como fundo a motivação religiosa, gerava outros sentidos de realização nessas escolhas. Conforme reflexão de Ronaldo Almeida (2006, p. 10) sobre a expansão pentecostal e evangélica nos centros urbanos brasileiros, “pode-se afirmar que as redes evangélicas trabalham em favor da valorização da pessoa e das relações pessoais, gerando ajuda mútua com o estabelecimento de laços de confiança, além do aumento de autoestima e do impulso

empreendedor”⁷⁷. Somado ao caso de Janaína, dedicada à juventude católica, percebe-se como nessas narrativas que se revelaram comum, pela busca de “fazer o bem”, ressaltava-se um importante *ethos* cristão.

Por fim, destaca-se como em alguns dos casos narrados acima (especialmente para Kátia), a escolha do curso se deu em confluência com a escolha da instituição, já que muitas vezes essa tomada de decisão tem que ser adaptada diante da dificuldade de acesso na cidade e/ou do preço das mensalidades. Além disso, a transferência de estudantes entre cursos e instituições, durante a pesquisa, foi bastante pronunciada, inclusive dificultando o acompanhamento de algumas estudantes por um período mais extenso, já que saíram da Faculdade Bairro. Conforme argumento no capítulo três, o mercado de ensino superior com sua “guerra de preços”, está ciente desses critérios de escolha da instituição como localização e preço e explora isso enormemente em suas publicidades, gerando intensa mobilidade estudantil. Também Wilson Almeida (2015) sublinhou “escolhas estratégicas” entre cursos, realizando em sua análise uma distinção entre bacharelados, tecnólogos e licenciandos, que apresentaram diferenças significativas em relação à escolha do curso: “Ao questionarmos os motivos para “escolha” do curso que fazem, entre os licenciandos e tecnólogos, despontam a proximidade da residência e, sobretudo, a oportunidade em si de fazer um curso superior como fatores dominantes”. Nesse sentido, Wilson destacou a fala de uma estudante de tecnologia em recursos humanos, que sintetizava alguns tensionamentos de muitos desses relatos: “não foi minha primeira opção, foi a única” (2015, p. 91).

Retomando as questões comentadas acima, acredito que a apresentação das narrativas de estudantes universitárias neste capítulo delineia alguns dos dilemas, angústias e pressões para ingresso e escolhas no ensino superior. A seguir, contraponho essas narrativas com alguns dados sobre desigualdades no ensino superior brasileiro, que, acredito, nos permitem compreender ainda melhor alguns desses desafios, especialmente no que se refere às trajetórias de mulheres, negras e brancas, jovens e adultas, que são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior. De que modo as narrativas acima apresentadas dialogam com o cenário mais amplo de transformações no ensino superior brasileiro? O item seguinte enfrenta essa questão.

⁷⁷ Aspecto também destacado por Jaqueline Moraes Teixeira (2016) ao analisar o que ela chama de Pedagogia da Prosperidade entre evangélicos neopentecostais da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD). Para Teixeira (2016, p. 191), “alguns princípios práticos são negociados de modo a conformar uma *razão pedagógica* cujo foco consiste na constituição de corpos prósperos”.

1.3 Estratificação horizontal no ensino superior brasileiro e marcadores sociais da diferença

Tomando ainda como referência as narrativas das estudantes universitárias apresentadas acima, algumas questões que aparecem como “dramas individuais” podem tomar outro enfoque quando analisadas de uma perspectiva mais geral, mobilizando dados sobre a “estratificação horizontal no ensino superior”, conforme expressão mobilizada por Carlos Ribeiro e Rogério Schlegel (2015). Porque Janaína não conseguiu seguir cursando Psicologia, conforme seu sonho de juventude? Que barreiras fizeram com que o curso de Medicina fosse inacessível para Kátia, Luana e Henrique? O que mudou no Brasil nos últimos trinta anos que tornou o ensino superior mais próximo da juventude de Mariana do que fora para a sua mãe Ana Paula, que apenas nesse momento pode ingressar nessa fase de ensino? Visando ressaltar algumas transformações importantes na conjuntura brasileira que permitiram o maior ingresso de jovens e adultos nos anos 2000 no Brasil, trago a seguir de maneira breve alguns dados sobre marcadores sociais da diferença no ensino superior.

Tomando a quantidade de cursos superiores como referência, conforme mencionado no início deste capítulo, se o *Guia do Estudante* da Editora Abril listava 280 opções de cursos no Brasil em 2018, torna-se importante destacar, entretanto, que tal expansão não implicou na diminuição da concorrência e da hierarquização entre carreiras. Ao contrário, a distribuição de cursos segue sendo bastante restritiva e concentrada segundo diferentes perfis sociais. Conforme os dados trazidos pelo Censo do Ensino Superior de 2017 sobre a distribuição das áreas de formação, os dez maiores cursos – com destaque para Direito, Pedagogia e Administração – concentravam cerca de 50% de todos os estudantes matriculados em 2017 (imagem 1.5), revelando como a “inflação de diplomas” verificada no período recente no Brasil é ainda mais acentuada nessas áreas (Inep, 2017).

1.5 - Os dez maiores cursos de graduação por número de matrículas em 2017 no Brasil. Fonte: Apresentação do Censo de Ensino Superior 2017 (INEP/MEC).

Para além da concentração de estudantes em alguns cursos, torna-se também imprescindível lembrar como a universidade pública segue sendo uma opção restrita para uma minoria, conforme mencionado anteriormente na Introdução: mais de 75% dos estudantes brasileiros estavam matriculados em instituições privadas de ensino superior, sendo a maioria em cursos noturnos (Inep, 2017). Ou seja, o ensino superior público e gratuito, segue sendo um privilégio, incluindo apenas 25% dos universitários brasileiros.

Se olharmos para a distribuição dos estudantes por critérios de gênero, raça e classe, uma série de desigualdades e assimetrias saltam aos olhos. Do ponto de vista do marcador gênero, é imprescindível destacar que, embora sejam maioria no ensino superior desde os anos 1990⁷⁸, as mulheres, brancas e negras, seguem concentradas em algumas carreiras historicamente feminilizadas como Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social persistindo como minoria nas diferentes Engenharias e em diferentes cursos da área de Exatas (Inep, 2017), aspecto que será aprofundado no capítulo dois.

⁷⁸ Marco registrado no Censo de 1991 (Ribeiro e Schlegel, 2015; Guimarães, 2003).

1.6 - Os vinte maiores cursos de graduação por número de matrículas em 2017 no Brasil.
 Fonte: Apresentação do Censo de Ensino Superior 2017 (INEP/MEC).

E ainda que as mulheres concluam mais o ensino superior que os homens - em 2017, 61,1% dos concluintes eram mulheres -, seguem ganhando menos no mercado de trabalho. Assim, conforme narrativa apresentada acima, da estudante Kátia sobre sua indignação ao descobrir que ganhava menos que seu colega homem, combinam-se uma série de fatores na manutenção das desigualdades salariais entre mulheres e homens no Brasil. Debruçando-se sobre as diferenças salariais em diferentes cursos de ensino superior, a pesquisadora Juliana Galvão (2015), analisou dados do IBGE de 2010 e demonstrou como as mulheres graduadas ganhavam salários menores do que os homens em todos os cursos pesquisados, sendo a maior diferença verificada entre os graduados em Medicina, para os quais os rendimentos mensais brutos de todos os trabalhos dos homens era, em 2010, de R\$ 11.149, enquanto o das mulheres era de R\$7.548. Galvão também constatou que as mulheres estavam “sobre-representadas em cursos com as piores remunerações médias” (2015, p. 52).

Também é elucidativo desse cenário mais amplo de desigualdades as marcações de gênero e raça, conforme a pesquisa de Carlos Ribeiro e Rogério Schlegel (2015), tomando como base os dados dos Censos de 1960 a 2010. Assim, enquanto em 2010 o curso de Arquitetura concentrava 85,5% de estudantes brancos, 10% de pardos, 3,4% de amarelos e 1,3% de pretos - constituindo-se como o curso mais branco do Censo de 2010

-, o curso de Religião estava no outro extremo racial, com 54,8% de brancos, 37,2% de pardos, 1,6% de amarelos e 6,5% de pretos, conforme as categorias oficiais do censo brasileiro. Para além de supostas diferenças “vocacionais”, tais dados apontam para rendimentos muito diferentes entre os cursos com maior concentração de brancos. Assim, ao analisar o quadro geral, Ribeiro e Schlegel demonstram como, em 2010, três em cada quatro diplomados no Brasil eram brancos. Os autores concluem que “os grupos de cor/raça menos privilegiados têm um padrão de escolha de carreira universitária com muitas semelhanças com o das mulheres” (2015, p.138). Já quando os dados são analisados pelos retornos financeiros obtidos nas diferentes carreiras, também se observa intensa estratificação, opondo Medicina e Pedagogia nos dois extremos: “em última instância, o que define o prestígio das carreiras são os retornos financeiros e de colocação no mercado de trabalho propiciado por elas” (Ribeiro e Schlegel, 2010, p. 153)⁷⁹.

Se tais dados são expressivos de desigualdades de gênero, raça e classe persistentes no ensino superior brasileiro, cumpre destacar que no passado recente o cenário já foi bastante pior. Conforme já mencionada na Introdução, no período recente, especialmente a partir de meados dos anos 2000, verificou-se uma grande expansão e democratização dessa fase de ensino, passando de cerca de 4 milhões de estudantes em 2005 para 8 milhões em 2013, dobrando o sistema (Inep, 2015). Nesse passo, nunca tantos estudantes brasileiros tiveram acesso ao ensino superior como no período recente, atingindo o ápice de matrículas em 2017, com mais de 8 milhões de estudantes universitários.

Nesse sentido, conforme analisam Amélia Artes e Arlene Ricoldi em pesquisa sobre estudantes negros no ensino superior (2015), em 2000 apenas 19% dos estudantes de graduação no Brasil eram negros, fatia que passou para 35% em 2010. Quando se integram as variáveis sexo e cor/raça, foram as mulheres negras que apresentaram as maiores taxas de crescimento na graduação: 294,9%, seguidas de homens negros, com 284,9% de expansão (2015, p. 869), discussão que será retomada no capítulo três. A experiência de mulheres como Mariana e Ana Paula, autodeclaradas negras, torna-se expressiva dessa conjuntura, de democratização ainda incipiente, em relação aos tipos de cursos e instituições escolhidas.

⁷⁹ Retomarei a oposição entre Medicina e Enfermagem no capítulo dois.

Outra questão interessante diz respeito ao crescimento da proporção de estudantes mais velhos no ensino superior brasileiro no período recente, conforme percebido na pesquisa de campo e evidenciado nas experiências de Kátia e Ana Paula, narradas acima. Nesse sentido, Artes e Ricoldi (2015, p. 871) já apontavam como “a expansão do ensino superior na década analisada repercute nas taxas para os maiores de 30 anos, uma população que provavelmente retomou seus estudos com a ampliação de oferta e a diminuição das mensalidades, fenômenos observados na maioria das instituições privadas de ensino”.

Em síntese, se tomarmos o cenário mais geral sobre acesso de mulheres no ensino superior brasileiro em período recente, percebe-se que nas últimas décadas ocorreram transformações positivas. As mulheres passaram a ser maioria nessa etapa de ensino desde o início dos anos de 1990, e tornaram-se maioria em diversos cursos antes considerados masculinos, como Administração e Direito (Ribeiro e Schlegel, 2015). Além do desafio da equidade salarial no mercado de trabalho – ainda muito longe de ser atingida (Madalozzo e Artes, 2017), especialmente para as mulheres negras -, resta o desafio da “inclusão diferenciada”, conforme chamou a atenção Marcia Lima ao debater a política de ação afirmativa do Prouni (2013). Assim, ao discutir marcadores sociais da diferença e estratificação horizontal no ensino superior, percebe-se que para além da inclusão nessa etapa de ensino, trata-se de observar as desigualdades internas, questionando os sistemas classificatórios que hierarquizam instituições, cursos e estudantes.

1.4 O que você vai ser quando crescer? Imperativo da escolha e seus dilemas

Lembrar da tradicional pergunta – “o que você vai ser quando crescer?” – a partir das narrativas e dados apresentados acima, acredito, evidencia dilemas e desafios diversos sobre o processo de escolhas nos estudos superiores. Diferentemente do proposto pelo Guia do Estudante 2016, em que o mais importante para a guiar a escolha seria o “autoconhecimento” – trata-se, neste capítulo, de complexificar tais processos, evidenciando outras dimensões, com destaque para a agência das estudantes, de suas trajetórias individuais e familiares e para a conjuntura social e histórica.

Em pungente relato sobre sua própria trajetória educacional, marcada pelo violento contexto de *apartheid* e luta pelos direitos civis nos Estados Unidos nos anos

1950 e 60, bell hooks refletiu sobre suas possibilidades de escolhas na infância e juventude naquele momento:

No Sul, na época do apartheid, as meninas negras da classe trabalhadora tinham três opções de carreira. Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professora de escola. [...]. Desde o ensino fundamental, eu estava destinada a me tornar professora (hooks, 2017, p.10).

Nesse caso, as três escolhas possíveis surgiam como inquestionavelmente marcadas por gênero e raça, em um contexto histórico específico. Contudo, diferente daquela expectativa inicial, de tornar-se professora de escola no bairro em que nascera, hooks transformou-se em escritora e professora universitária, por meio de uma aposta radical na educação como questionamento e transformação de uma sociedade profundamente desigual e racista (hooks, 2017). No caso das estudantes apresentadas neste capítulo, inseridas num contexto universitário marcado em grande parte pela “educação bancária”⁸⁰, conforme sugere criticamente hooks inspirada nas reflexões de Paulo Freire, poucos são os espaços de reflexividade e transgressão. Ainda assim, conforme o caso de Ana Paula expressava ao refletir simultaneamente sobre sua trajetória, de sua mãe e de sua filha, “*a gente nunca teve medo de lutar*”. Enfatizo aqui que, entre escolhas possíveis, delineiam-se assim diferentes dilemas frente a possibilidade de ingresso no ensino superior, numa permanente e instável negociação de sentidos.

Conforme apresentei neste capítulo, diferentes dilemas se impõem ao processo de escolhas no ensino superior para as estudantes universitárias apresentadas. Conciliação entre a faculdade e o trabalho, preços de mensalidade, localização da instituição de ensino, oportunidades de bolsas oferecidas por políticas públicas ou privadas, sonhos de infância, expectativas dos familiares, momento de vida, casamento e maternidade – são diversos os fatores que influenciam e jogam peso nessas escolhas.

Do ponto de vista das universitárias, podemos concluir que tais escolhas não se dão sem pressão. Ao contrário, estão carregadas de peso (“the burden of choice”), como

⁸⁰ Segundo a análise crítica de Paulo Freire (1987), a “educação bancária” seria a forma de educação estática e alienada, que transforma o conteúdo em algo fixo, a ser depositado nos alunos sem expectativa de diálogo efetivo. Nesse processo, o educador é quem fala enquanto os educandos apenas escutam. Em suma, o educador é sujeito enquanto educandos constituem-se apenas enquanto objetos.

o processo já identificado por Margaret Mead (1968) entre as jovens estadunidenses no início do século XX. As três escolhas abordadas neste capítulo – escolha por fazer ensino superior, por determinado curso e por uma instituição de ensino -, são acompanhadas por intensa expectativa pessoal de conseguir emprego, viabilizar alguma mobilidade social e realizar-se na profissão escolhida, conforme argumentação que desenvolverei ao longo desta tese. Como se não bastasse, evidenciam-se intensas expectativas familiares de ascensão social e aquisição de novo status no mercado de trabalho. Soma-se a isso um peso constante adicionado às subsequentes manchetes de crise político e econômica, precarização dos contratos de trabalho e aumento do desemprego no país. Ter a sensação de escolha, nesses casos, torna-se uma conquista, mas também um peso tremendo, deslindando novas ambivalências de tais processos.

Em síntese, neste capítulo refleti sobre alguns dos dilemas enfrentados no processo de escolhas no ensino superior, focalizando as narrativas de cinco estudantes universitárias matriculadas no primeiro semestre de três diferentes cursos no ensino superior privado de caráter lucrativo na cidade de São Paulo, examinadas em face das transformações recentes do ensino superior brasileiro diante de marcadores sociais da diferença. O objetivo principal deste capítulo foi apresentar narrativas de estudantes universitárias, evidenciando as negociações para a realização de escolhas nos estudos superiores.

Capítulo 2

Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por Enfermagem e Pedagogia

*Nós da enfermagem gostamos de gente, nós estudamos para
cuidar de gente. E somos quase só mulheres na sala, hein? [...]
Os médicos não, eles estudam para cuidar de patologias, de
doenças. E a maioria deles gosta muito de dinheiro, se movem
por isso, nós não.*

(Amanda, estudante de Enfermagem)

Nos esquemas classificatórios que envolvem cursos de ensino superior, diplomas e instituições, despontam hierarquias segundo critérios de prestígio, status e rendimentos no mercado de trabalho, conforme já observado no capítulo um desta tese. Nessas classificações, permanentemente feitas e refeitas por rankings educacionais, mídia, instituições de ensino, mercado e pelos próprios estudantes, alguns grupos profissionais *valem mais* enquanto outros *valem menos*. Entre os marcadores sociais da diferença que produzem tais assimetrias, gênero certamente é uma categoria constitutiva de tais desigualdades.

Em meio a tais disputas classificatórias, no momento de fazer escolhas para entrada no ensino superior, estudantes orientam-se conforme os repertórios mais ou menos amplos adquiridos em suas trajetórias⁸¹, enfrentando diversas dúvidas, conforme alguns dilemas já discutidos no capítulo um. Nessas classificações, enquanto no Brasil o curso de Medicina tem se constituído historicamente como um dos mais prestigiosos,

⁸¹ Conforme lembram Becker *et al.* (1992, p. 7) ao refletir sobre as escolhas de estudantes de medicina nos EUA nos anos 1950 “The chooser of a professional occupation makes his first steps toward it on the basis of a second-hand images, not of immediate experience”.

conciliando status e expectativas de altos rendimentos no mercado de trabalho (bastante superiores à média nacional)⁸², os cursos de Pedagogia (licenciatura) e Enfermagem (bacharelado), focalizados neste capítulo, não têm o mesmo prestígio nesse sistema classificatório. No entanto, ambos os cursos estão entre os dez maiores do Brasil, atraindo anualmente milhares de estudantes, revelando persistente tendência de feminização⁸³. Apenas em 2015, foram 655.813 mil estudantes matriculados em Pedagogia (sendo 92% mulheres), constituindo-se como o terceiro maior curso superior do país, e 261.215 mil matriculados em Enfermagem (sendo 85% mulheres), listado como o sexto maior curso superior brasileiro (Inep, 2015)⁸⁴.

Conforme a estudante de enfermagem Amanda explicitou na fala mobilizada acima, delineiam-se assim disputas entre cursos, instituições e estudantes. No caso de Amanda, sua fala de resistência buscava reposicionar o curso de Enfermagem em tais classificações, em oposição aos estudantes de Medicina, considerados por ela como “*mais focados em dinheiro*”. Enfermagem, ao contrário, concentraria estudantes – mulheres, em especial - interessadas, segundo ela, no que mais importa: cuidar de pessoas. Conforme argumentou Amanda nessa entrevista: “*Sinceramente, Medicina e Enfermagem são coisas bem distintas. Eu nem que tivesse tempo e dinheiro, eu não faria Medicina*”.

Em uma das conversas que tive com Amanda e duas amigas do curso de Enfermagem em uma lanchonete localizada próxima à Faculdade Centro, Amanda discordava de uma de suas amigas, Ana Luisa, que me contava que escolhera Enfermagem embora “*o verdadeiro sonho*” fosse cursar Medicina (assim como Kátia e Luana, apresentadas no capítulo um). Nesse diálogo, ao debater com elas o tema de minha pesquisa e meu interesse em acompanhá-las ao longo do curso, discutíamos também as

⁸² Segundo pesquisa realizada pelo IPEA em 2013, Medicina era o curso que garantia maiores rendimentos, calculados como de R\$8.459, em média. Comparativamente, os salários da área de educação foram calculados como sendo, em média, de R\$2.420 e em Enfermagem, em média, R\$3.495 (Ipea, 2013). Medicina foi também o curso mais buscado na internet em 2016, ultrapassando Direito e Psicologia (Semesp, 2016).

⁸³ De modo relevante para a reflexão apresentada neste artigo, Silvia Yannoulas (2011) pontua diferenças entre as noções de feminização e feminilização. Conforme sua interpretação, enquanto a feminilização seria resultante de um processo quantitativo de aumento de mulheres em determinada atividade profissional, a feminização seria um passo além, revelando mudanças qualitativas de significados e perda de valor social, decorrentes da feminilização.

⁸⁴ Conforme o censo da Educação Superior de 2015, os dez cursos com maiores números de matrícula no Brasil foram: Direito (853 mil estudantes matriculados), Administração (766 mil), Pedagogia (655 mil), Ciências Contábeis (358 mil), Engenharia Civil (355 mil), Enfermagem (261 mil), Psicologia (223 mil), Recursos Humanos (177 mil), Serviço Social (172 mil) e Engenharia da Produção (170 mil). Juntos tais cursos concentram 49,8% das matrículas no ensino superior (Inep, 2015).

possíveis diferenças entre estudantes de diferentes áreas, segundo sistemas classificatórios ‘nativos’ sobre cursos superiores e seus diplomas.

Ana Luisa: Eu acho que se for para comparar, acho que os estudantes de Direito são bem inteligentes, gostam muito de estudar...

Amanda: Mas na maioria das vezes alguém da família já é da área, pode ver, tem um pai ou um tio que já está na carreira, já é advogado, e acaba influenciando o filho [...].

Renata: E as estudantes de Pedagogia?

Amanda: Acho que é um profissional que gosta do que faz. Acho que nesse sentido é próximo da gente de Enfermagem, acho que gosta do que faz, tem que ter paciência, tem que ter vontade de aprender.

Ana: Acho que na Pedagogia tem que ter amor de verdade para cuidar de criança.

Amanda: E tem que ser desapegado de bens materiais, porque o salário não é bom. Você não ganha bem [Ana concorda: “é sim, é mal remunerado”], você passa nervoso. Tem que ter amor à profissão!

Ana: É mesmo, é que nem a gente da Enfermagem, tem que ter amor! [Risos]

Em tais classificações delineadas nessa conversa, enquanto estudantes de Medicina, Direito e Administração apareciam como afastados da visão de mundo e dos interesses que elas apresentavam, as estudantes de Pedagogia eram imaginadas como próximas, igualmente dedicadas a saberes considerados importantes, mas desvalorizados, movidas por ideias como “amor”, cuidado e dedicação às pessoas e às atividades desempenhadas.

Conforme é possível observar em tais imaginários sobre cursos, estudantes e o valor no mercado de trabalho para cada área, também se entrelaçam a todo momento percepções sobre posição social e expectativas de mobilidade social. Nessa conversa, a estudante Ana completava:

Acho que, pelo menos aqui na nossa faculdade, o curso de Enfermagem atrai mais uma classe média baixa, ou mesmo

alunos de menor renda... As ricas vão fazer outra coisa! Estão na Odontologia, na Medicina. (Ana, estudante de Enfermagem)

Ana se referia, especificamente, aos cursos de Odontologia e de Medicina oferecidos na mesma faculdade e que claramente são voltados para um outro perfil social: enquanto elas pagavam no ano de 2016 uma mensalidade de cerca de R\$ 500 para estudar Enfermagem, o curso de Medicina era oferecido por uma mensalidade de R\$ 7 mil. Ou seja, para além de diferenças simbólicas, diferenças econômicas apontavam para um intenso processo de estratificação entre esses dois cursos na mesma IES que reunia, assim, um público bastante heterogêneo. Tais distanciamentos sociais também se faziam concretos, de modo que turmas de diferentes cursos “*não se misturam*”: “*a gente nunca conversou com ninguém de Medicina, eles até vão para outro barzinho de sexta-feira*”, contavam as estudantes de Enfermagem nessa conversa.

Neste capítulo, focalizo o processo de escolha nos cursos de Enfermagem e Pedagogia entre estudantes das Faculdades Bairro e Faculdade Centro, tendo gênero como eixo central de análise, ainda que articulado com outros marcadores, como idade e classe social. Para tanto, tomo aqui gênero como uma categoria social, produtora de feminilidades e masculinidades variadas, mas que opera impondo certas convenções e estereótipos (Scott, 1995; McClintock, 2010; Butler, 2003). Em paralelo, reflito de maneira mais detida sobre algumas das hierarquias do sistema universitário brasileiro, que para além das distinções entre prestígios das instituições de ensino superior, também classifica e hierarquiza cursos e estudantes.

Conforme a fala de Amanda mobilizada acima revela, as estudantes também debatiam tais hierarquias e buscavam se posicionar diante delas. Na pesquisa realizada, procurei dar ênfase às narrativas e imaginários estabelecidos pelas próprias estudantes nesses processos de decisão. O objetivo, assim, foi mais uma vez, visibilizar a sobreposição de *narrativas pragmáticas* com *narrativas vocacionais* (conforme discutido no capítulo um), evidenciando um esforço por parte das estudantes de fugir das armadilhas de uma régua única que mediria o sucesso escolar e profissional como exclusivamente voltado aos rendimentos financeiros. De modo geral, no caso do ingresso no curso de Enfermagem, evidenciam-se relatos sobre as dificuldades de cursar Medicina, por um lado, e as expectativas de ultrapassar o nível técnico ou ter uma profissão com reconhecimento social, por outro. Já no caso de Pedagogia, trata-se do desafio de conciliar

a aptidão para o trabalho docente com os aspectos pragmáticos, diante de um curso mais acessível, embora socialmente pouco valorizado. Em ambas as carreiras, os processos de feminização dessas áreas se produzem e reproduzem por meio de associações persistentes entre feminilidades e cuidado.

2.1 - Sala de aula do período noturno, curso de Pedagogia, na Faculdade Bairro.
Fonte: fotografia enviada em grupo de WhatsApp, 2017.

2.1 A escolha por Pedagogia: dilemas de ingressar em um curso “por amor”

Sempre que você fala para alguém ‘vou fazer Pedagogia’, sempre te falam ‘ai, mas você vai ser professora? mas ninguém vai te valorizar’. O Brasil ainda valoriza muito aquela trindade Engenharia, Medicina e Direito. [...] Então a gente é professora por amor, né? Não é por dinheiro não.

(Daniela, estudante de Pedagogia)

O relato de Daniela expressava um sentimento frequente entre as estudantes de Pedagogia com quem conversei. Em entrevista realizada na praça de alimentação da Faculdade Bairro, na terceira semana de aula, período noturno, Daniela aceitou participar mais ativamente da pesquisa e me contar em detalhes os porquês de suas escolhas. Pedagogia, segundo ela, era um curso que “*se faz por amor, não por dinheiro*”.

Essa equação entre amor e dinheiro apareceu em diversas conversas e entrevistas, não apenas da área de Pedagogia, mas também em Enfermagem, e revelava uma dimensão importante das tensões que tais escolhas representam. De um lado, racionalidade e monetarização; de outro emoção e identificação. Para além de satisfação material, o trabalho deve potencialmente trazer consigo realizações na busca de si (Dubet, 2014). Ao acompanhar algumas estudantes de Pedagogia em suas interações online nas redes sociais, a *hashtag*⁸⁵ ‘#poramor’ inclusive passou a ser frequente em suas publicações sobre o curso, revelando a centralidade que essa narrativa vocacional apresentava entre algumas estudantes.

Imagem 2.2 - exemplo da hashtag #poramor postada em rede social por estudante de pedagogia da Faculdade Bairro. Fonte: Facebook (2017)

Nessa conversa, Daniela retomou sua história de vida para refletir sobre a escolha por Pedagogia. Lembrou como seus pais fizeram grande esforço para lhe pagar uma

⁸⁵ Como parte do processo de comunicação em redes por meios digitais (Miskolci, 2016), o uso de *hashtags* disseminou-se recentemente nas redes sociais. Trata-se do uso do sinal gráfico # antes da utilização de uma palavra-chave, conectando-a com todas as semelhantes por meio dos mecanismos de busca online.

escola particular desde o ensino infantil, localizada na região do Campo Limpo (zona sul de São Paulo). Quando ela estava entrando no Ensino Médio, seu pai, cuja profissão é motorista de ônibus, não estava mais conseguindo pagar a mensalidade. Sua mãe, então de profissão auxiliar de limpeza, tampouco. As diretoras da escola ofereceram à aluna a possibilidade de trabalhar como auxiliar de sala na educação infantil em troca de uma bolsa de estudos. Embora o trabalho com crianças pequenas tenha sido considerado difícil e cansativo, Daniela acabou gostando da experiência.

Quando terminou o Ensino Médio, já com expectativas pessoais e familiares de cursar o ensino superior (seria a primeira da família a ter tal titulação), Daniela teve dúvidas entre cursos de áreas muito diversas. Chegou a pensar em Física, mas percebeu que não tinha afinidades reais com a área de Exatas. Posteriormente, acabou se decidindo por Publicidade, mas após um semestre cursado em outra IES privada, viu que não era isso o que queria. Em fevereiro de 2017 finalmente decidiu-se por Pedagogia, matriculando-se na IES onde a conheci. Segundo sua narrativa, embora seus familiares estivessem felizes por seu ingresso no ensino superior - seu pai, principalmente, estava bastante orgulhoso por essa conquista -, a escolha por Pedagogia não se deu sem “*decepções na família*”. Conforme relato de Daniela:

D: O sonho do meu pai é ter um filho graduado. Só que o sonho do meu pai era ter um filho graduado em Direito! Quando primeiro eu falei que queria fazer Física, ele achou lindo. Eu queria Física Computacional. Um nome lindo, maravilhoso, meu pai ficou feliz achando que eu ia ser rica. Mal ele sabe que físicos, coitados, também não ficam ricos. Quando eu falei que ia fazer Pedagogia, ele falou “Filha, você tem que fazer alguma coisa que tenha nome! Faz Direito!” E eu falei: “Deus me livre! Eu não nasci para defender bandido. Sai de mim! Não quero defender ninguém não!”

R: E com essa expectativa toda do seu pai, você chegou a pensar em fazer Direito?

D: Nunca! Nunca! Isso nunca passou pela minha cabeça. Nunca aconteceu de eu sentar assim e falar, “nossa, acho que vou fazer Direito!” [...] Mas agora meu pai está me apoiando, ele já aceitou que ele não manda [risos]. E ele está contente que estou na faculdade.

É interessante notar nessa narrativa o esforço por afastar-se da influência paterna, que se realizaria ao ver a filha cursando Direito, considerado por ele como o curso de maior prestígio desse esquema classificatório entre cursos superiores. Essa percepção, contudo, não se refere apenas ao pai de Daniela, trata-se de uma representação histórica do curso de Direito no Brasil, relacionado ao status do bacharel “doutor”. E quando se olha para as escolhas de alunos das escolas ‘fortes’ da cidade de São Paulo, voltadas para o sucesso no vestibular, são os cursos Direito, Medicina e Engenharia que ainda atraem os melhores estudantes (Bandera, 2016)⁸⁶. Contudo, fica o desafio de compreender porque, mesmo sabendo ser “desvalorizado” e indo contra a vontade de seus familiares, Daniela, entre tantas outras estudantes, decidem cursar (e “amar”) Pedagogia, tornando-o um dos maiores cursos superiores do país. Como compreender tais *narrativas vocacionais*, levando a sério o que essas estudantes estão dizendo?

Seguindo a trajetória relatada por Daniela, levar a sério essa narrativa, contudo, não implica relegar suas motivações *pragmáticas*. Daniela passou grande parte de sua adolescência trabalhando como auxiliar de sala em uma escola, experiência comum a quase todas as calouras de Pedagogia que conheci na primeira semana de aula na Faculdade Bairro. Ou seja, nesse caso, o trabalho “*na área*” antecedeu a escolha do curso de ensino superior, fato comum entre jovens de menor renda – e diferentemente da trajetória mais comum entre jovens da classe média estabelecida, em que o ingresso no mundo do trabalho se dá posteriormente, conforme já discutido no capítulo um. Mas, nesse processo, o gosto pela área de educação foi se desenvolvendo, conforme a própria Daniela narrava.

Em pesquisa sobre a entrada de mulheres para o magistério nos anos 1980, Cristina Bruschini e Tina Amado problematizaram tais discursos vocacionais proferidos por tais estudantes, apesar da desvalorização e feminização da área de Educação (Bruschini e Amado, 1988, p.7). Segundo questionamentos feitos por essas autoras: “Com tão poucas vantagens, como se explica que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação?”. Empenhadas em desvendar tais narrativas e encontrar explicações para o fenômeno, as autoras concluíam:

⁸⁶ Essa tensão diante da pressão por fazer as carreiras mais prestigiosas já é antiga e recorrente no Brasil. Nos anos 1960, Marialice Foracchi (1965) já registrava dilemas similares ao relatar as angústias de um jovem de classe média que optara por cursar Filosofia, enquanto o grande sonho de seu pai teria sido que ele cursasse Medicina.

Provavelmente porque a ideologia do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. Esvaziando a carreira de seu conteúdo profissional, leva à quase inexistência de reivindicações de melhores salários e mais poder por parte da categoria (Bruschini e Amado, 1988, p.7).⁸⁷

Se a “quase inexistência de reivindicações” por melhores condições de trabalho na categoria poderia ser verdade nos anos 1980, em 2017 – período dessa conversa com Daniela – essa não já não era a realidade, já que professores do ensino básico se mobilizaram no período em constantes lutas e greves por reajuste salarial, melhores condições de trabalho e, já no ano seguinte, por reconhecimento de suas especificidades na discussão sobre a Reforma da Previdência. Assim, atualmente não se poderia afirmar a “inexistência de reivindicações” no setor. Contudo, Bruschini e Amado detém parcela de razão, à meu ver, ao mostrar como a íntima relação entre Pedagogia e gênero ainda encobrem diversas naturalizações sobre cuidado como algo eminentemente feminino e, portanto, mais desvalorizado, conforme discutirei adiante, após análise sobre as escolhas para ingresso no curso de Enfermagem.

Em pesquisa realizada já nos anos 2000, Claudio Nogueira e Flávia Pereira (2010) também se debruçaram sobre os discursos de escolha de curso entre estudantes de Pedagogia. De acordo com os autores, nas teorias sociais sobre trajetórias educacionais e escolhas – diferentemente da área de orientação vocacional – é recorrente a conclusão de que as decisões tomadas por diferentes indivíduos não seriam expressões de um gosto autônomo; derivariam, ao contrário, das condições de sua realização. Nessa direção, tanto na perspectiva bourdieusiana, quanto nas teorias da escolha racional, por exemplo, deparamos com visões desencantadas do mundo, em que as escolhas seriam tomadas em função de estratégias, conscientes ou inconscientes. Retomando as análises de Pierre Bourdieu, conclui-se que “aprendemos a amar o que é possível ou mais provável” (2010, p.16). Debruçando-se sobre tais questões, Nogueira e Pereira entrevistaram diferentes estudantes de perfil social mais elevado do curso de Pedagogia da Universidade Federal

⁸⁷ Nesse âmbito, também vale conferir a discussão realizada por Paulo Freire em *Professora sim, tia não* (Freire, 1997). Segundo Freire, “a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (1997, p. 18).

de Minas Gerais (UFMG), analisando como constituíram um *gosto* especial pela área de Educação. Concluem que, por meio de uma análise atenta das trajetórias familiares e escolares de tais estudantes, desvendam-se caminhos complexos, que não podem ser reduzidos a explicações que compreendem o gosto como mero produto de uma adaptação dos agentes às suas posições sociais objetivas. Assim, enquanto algumas alunas escolheram Pedagogia por que de fato não haviam passado nos vestibulares de cursos mais prestigiosos, outras relataram um interesse genuíno pela área de Educação. Desse modo, em alguns casos, “parece existir um gosto autêntico, que antecede o momento da escolha e que não se reduz a uma simples adaptação às condições objetivas” (Nogueira e Pereira, 2010, p.34).

Entre tais dilemas, Daniela apostava em questionamentos francos sobre os sentidos da vida, do estudo e do trabalho, amparada na participação online de grupos feministas jovens, especialmente na rede social Facebook. No entanto, não sem dúvidas sobre as dificuldades financeiras possivelmente enfrentadas em uma área considerada desvalorizada.

Pra eu te falar a verdade, quando eu queria fazer Publicidade era porque eu sabia que Pedagogia não dava dinheiro. Mas depois eu pensei: eu vou ficar a vida toda trabalhando em escritório, fazendo uma coisa que não faz sentido pra mim? Eu gosto de ensinar, eu gosto de criança e eu sou uma mulher corajosa, porque não vou fazer o que eu quero?

(Daniela, estudante de Pedagogia)

Tal decisão, no caso de Daniela, veio após pesquisar melhor o mercado de trabalho, verificando que frente à desvalorização geral de salário enfrentadas em diversas profissões, “*um professor nem ganha tal mal assim*”. Para ela, ao menos no momento daquelas conversas, o importante na vida seria ter satisfação no trabalho e casa própria, os demais sonhos seriam secundários: “*pra mim é o básico, você não precisa de muito pra ser feliz*”.

Também a estudante Aline, de 27 anos, conciliava narrativas de *resistência* e de *resignação* em sua escolha por Pedagogia. Em conversa na praça de alimentação da Faculdade Bairro, antes do início da aula das 19h, contou-me que quando criança, diante

da clássica pergunta “o que você vai ser quando crescer”, não tinha nenhuma dúvida em dizer-se futura professora:

A Pedagogia já entrou na minha vida desde quando eu entrei na primeira série. Quando eu bati o olho na minha professora, eu falei pra minha mãe que eu ia ser igualzinha a ela. Eu sempre falei pra ela, pra todos os vizinhos, falava pra todo mundo, que eu iria terminar a escola e ser professora.

(Aline, estudante de Pedagogia)

Apesar do sonho, desde o início do Ensino Fundamental, de tornar-se professora, Aline foi se afastando dessa possibilidade antes de terminar o Ensino Médio, já que precisaria trabalhar de imediato para ter renda. Paralelamente, foi se distanciando daquele imaginário idealizado sobre ‘ser professora’: “*eu comecei a ouvir tanta gente dizendo que não valia a pena fazer Pedagogia que fui desistindo, sabe?*”. Entre um dilema e outro, aos 22 anos Aline engravidou, afastando-se da possibilidade de logo cursar o ensino superior. Ela se casou, teve posteriormente mais uma filha, ficando anos trabalhando como dona de casa. Em 2017, no entanto, um impulso de estudar voltou, conforme Aline relata: “*eu pensei, Meu Deus, não posso passar a vida só aqui dentro dessa casa! Vou estudar! Preciso Estudar!*”. Negociou então com o marido e parentes para decidir quem cuidaria de seus filhos de 2 e 5 anos enquanto estaria no curso. “*Está sendo muito bom, sabe? Só pelo fato de estar aqui na faculdade já me sinto realizando um sonho*”. No entanto, Aline se preocupava com os desafios que teria pela frente:

Quando chegou a hora H, eu tive muita dúvida sobre escolher Pedagogia. Os salários, as condições pro professor dar aula, quase não tem apoio de ninguém... Eles estão praticamente abandonados, lutando pelos seus direitos, além de ter que parar toda hora pra fazer greve. E o salário no Estado é muito baixo pro trabalho que é. Até um professor nosso do curso falou esses dias “ou é por amor, porque você gosta mesmo, ou você vai se dar mal lá na frente! Se tem algum aqui que escolheu Pedagogia de repente, porque não tinha outra opção, sai fora enquanto é tempo”. Eu fiquei até balançada, com medo, mas eu gosto de verdade. (Aline, estudante de Pedagogia).

Conforme fica claro na fala de Aline, novamente a cobrança por uma aptidão verdadeira pela área de Educação lhe foi exigida, neste caso pelo professor universitário, que tentava alertar suas alunas sobre os desafios em relação à desvalorização crescente da carreira docente no Brasil em seus diferentes níveis. Ainda assim, Aline seguia adiante, esperançosa de que em breve poderia realizar seu sonho de, com dignidade de condições salariais e trabalhistas, alfabetizar crianças.

Tanto no caso de Daniela quanto de Aline, ficava claro o esforço por valorizar suas escolhas, ainda que estejam muito longe das condições de privilégio dos “herdeiros legítimos”, portadores de alto capital cultural e econômico (Bourdieu, 1998), tal qual os jovens universitários brasileiros das classes médias e altas. Ambas serão as primeiras gerações de suas famílias a cursar ensino superior; para ambas, a universidade privada, mesmo que paga, foi vista como mais acessível, seja pela facilidade de ingresso, seja pela proximidade de suas residências. Pressionadas diante de escolhas difíceis, com pouca margem para erros, é que a escolha do curso de Pedagogia pode ser ora interpretada como *resistência*, ora como *resignação*.

2.2 A escolha por Enfermagem: dilemas de dedicar-se ao cuidado do outro

Na verdade eu sempre gostei de cuidar. Eu vim do Nordeste para cá, pra São Paulo, para trabalhar de babá. Agora trabalho como copeira, nada a ver, né? Mas nesse período eu descobri que Enfermagem era o meu sonho (Andrea, estudante de Enfermagem)

Na pesquisa de campo com estudantes de Enfermagem, também conversei com dois perfis de idade diferentes, mas recorrentes, nesse universo: por um lado, estudantes jovens que saíram do Ensino Médio há pouco tempo (conforme idade considerada ideal pelas políticas educacionais, de 18 a 24 anos); por outro, estudantes adultas que decidiram retornar à sala de aula, caso de algumas estudantes já apresentadas no capítulo um, como Kátia e Ana Paula. Andrea também se encaixava nesse segundo perfil, retornando às salas de aula já em idade adulta. No momento dessas conversas, tinha 34 anos e conciliava o trabalho em período integral como copeira em uma empresa em Moema (bairro nobre de

São Paulo) e a vida universitária, cursando Enfermagem no período noturno na Faculdade Bairro desde o primeiro semestre de 2016.

Ao reconstituir sua trajetória educacional tortuosa, Andrea atribuía a decisão de abandonar a escola aos 12 anos à sua própria rebeldia. Segundo narrou, embora sua mãe fosse contra essa decisão, ela “*queria ganhar dinheiro e viver a vida*”. Em busca dessa autonomia, optou por deixar a família na Bahia e se mudar para São Paulo, indo residir na casa de sua futura patroa para trabalhar como babá. Aos 12 anos. Sobre isso ela diz: “*eu não sei nem como tiveram coragem de me dar o bebezinho para cuidar, né? Eu também era uma criança!*”. Após anos trabalhando como babá em diferentes casas, Andrea conseguiu um emprego como cuidadora de idosos, o que lhe permitiu voltar a estudar em um curso supletivo na capital paulista. Foi nesse emprego como cuidadora, já terminando o Ensino Médio, que Andrea teve uma “*revelação*”: ao acompanhar a idosa em uma internação no hospital, observou aquela rotina de enfermeiras e médicos e se encantou. Casada, mas sem filhos, e frequentadora da Igreja evangélica Paz e Vida, Andrea pensou ali mesmo, naquele ambiente hospitalar: “*acho que também posso mudar novamente de vida, quero fazer superior, quero ser enfermeira!*”⁸⁸. Estimulada pelas professoras do curso supletivo, prestou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) por três anos mas não conseguiu atingir a pontuação mínima para ingressar em universidade pública ou para obter uma bolsa do Prouni. Uma colega indicou o programa de bolsas de uma universidade privada, ela se cadastrou e conseguiu um desconto de 50% no curso de Enfermagem nessa IES, onde estava cursando desde o início de 2016.

Ao refletir sobre essas escolhas, e o porquê de Enfermagem, Andrea afirmava: “*eu não tive dúvida ao escolher, tinha certeza que queria enfermagem*”. Mas, em seguida, complementou: “*Enfermagem era minha única opção*”. Assim, nessa escolha de alternativa única, tanto em relação ao curso, quanto em relação à instituição, evidenciavam-se alguns dos desafios de análise sobre escolhas no ensino superior. Se, por um lado, Andrea está longe da experiência da ‘universidade pública, gratuita e de qualidade’ – tomada aqui por mim como um possível ideal de experiência universitária no Brasil – por outro lado, ela própria interpretava sua chegada até ali como um ato de

⁸⁸ Vale lembrar que essa experiência da “revelação” ou “chamado” (calling), revelando a “vocação” para a Enfermagem, está presente na trajetória de personagens importantes da história da Enfermagem, como a inglesa Florence Nightingale (1820-1910) ou a inglesa Madre Marie Domineuc, com importante trajetória na enfermagem brasileira (1911-1998) (Rodrigues e Barbieri, 2010).

conquista. Afinal, sua trajetória até entrar naquela sala de aula não foi fácil, conforme ela própria interpretava:

Eu, pra te falar a verdade, estou muito feliz, me sinto muito confiante agora que estou estudando pra ser enfermeira. Eu gosto desse contato direto com as pessoas, de poder trabalhar no cuidado de pessoas que estão precisando, eu sou bem humana, assim. Vai ser uma realização. (Andrea, estudante de Enfermagem)

Se, por um lado, suas próprias narrativas sobre a escolha do curso e da instituição (escolhida em função da bolsa, porém longe de sua casa, já que ela reside no bairro de Parelheiros, extrema zona sul da cidade, levando duas horas no transporte público) revelavam um campo de possibilidades restrito, por outro lado, trata-se do desafio de acompanhar as narrativas de estudantes como Andrea e ver quais os sentidos estão sendo atribuídos a essas diferentes etapas rumo ao diploma universitário.

No caso de Andrea, a trajetória profissional babá/ cuidadora de idosos/ copeira/estudante de enfermagem, revelou uma inserção profissional marcada por aptidões “femininas” de cuidar, seja com bebês, idosos ou pessoas doentes. Nesse sentido é interessante retomar as reflexões que vem sendo realizadas nas ciências sociais sobre os trabalhos de cuidado/*care*. Conforme pontuam Hirata, Guimarães e Sugita (2011, p. 156) “o *care* remete à questão de gênero, na medida em que essa atividade está profundamente naturalizada, como se fosse inerente à posição e à disposição (*habitus*) femininas”. No entanto, na perspectiva de Andrea, tais mudanças profissionais significaram um crescimento importante, a ser valorizado. Isso se torna mais nítido na medida em que lembramos como o status de babá, empregada doméstica ou cuidadora de idosos ainda é precário, desvalorizado e informalizado no mercado de trabalho brasileiro (Hirata, Guimarães e Sugita, 2011; Macedo, 2015a). Nesse contexto, conforme apostava Andrea, o diploma de ensino superior na área de Enfermagem tornava-se bastante promissor para “*mudar de vida*” e crescer profissionalmente.

A trajetória da estudante Cassia, com 39 anos, também se revelou interessante para observar esse processo de retorno aos estudos em fase adulta, apontando paralelos com a estudante de Pedagogia Aline, apresentada acima. No caso de Cassia, a principal

justificativa para o afastamento de mais de uma década das salas de aula foi a criação e os cuidados com o filho:

Eu demorei pra fazer a faculdade. Mas eu também demorei pra fazer o técnico porque eu fui ter meu filho [que agora tem 18 anos], eu fui dando prioridade pro meu filho... eu tava sem condições... Eu inverti: ao invés de ir pra profissão e depois pra família, eu fui primeiro pra família e depois eu fui pra profissão. Por isso que eu demorei. (Cássia, estudante de Enfermagem)

Nesse caso, assim como em outros narrados ao longo da pesquisa, casamento e filhos aparecem como o principal motivo de afastamento dos estudos. Claramente ser mulher a diferencia nesse processo, já que gênero teve impacto direto nessa decisão de *cuidar* enquanto seu marido *trabalhava*. Contudo, se ela, assim como outras interlocutoras, retornou aos estudos, os maridos dessas interlocutoras de pesquisa não tiveram a mesma motivação, contentando-se com suas qualificações adquiridas na juventude. A análise qualitativa de experiências como essa torna-se, inclusive, interessante para formularmos algumas hipóteses sobre a persistente maioria de mulheres no ensino superior brasileiro desde o censo de 1991 (Guimarães, 2003; Ribeiro e Schlegel, 2015). No caso de Cassia, se em um primeiro momento ela contava com o dinheiro do trabalho de seu marido para manter a casa que ela cuidava, no período recente a situação tinha se invertido: ele estava desempregado e ela, com seu salário enquanto técnica de enfermagem, sustentava todos os integrantes da casa e ainda pagava a mensalidade da faculdade.

Sobre a escolha de Cássia pelo curso de Enfermagem, sua narrativa remetia à história familiar e à experiência profissional prévia enquanto técnica de enfermagem:

A minha mãe trabalha nessa área, talvez tenha sido um pouco influência dela [que é auxiliar de enfermagem]. Ela nunca me falou assim: 'faça enfermagem', mas acho que eu me identifiquei. Mas esse trabalho não é fácil, não é fácil não, olha minha cara, eu tô exausta, é correria todo o tempo [na UTI do hospital]... mas eu gosto. Tem o lado bom e tem o lado ruim. Mas eu gosto de estar ali, eu

preciso estar ali, por isso que eu decidi fazer a faculdade. (Cássia, estudante de enfermagem)

Nota-se, nessa narrativa, como tal escolha foi bastante ponderada. Diferente de Andrea que ainda não tinha trabalhado na área, Cassia já enfrentava há anos a rotina pesada de um grande hospital (trabalhando diariamente em Unidade de Terapia Intensiva das 6h às 14h), além de já estar previamente familiarizada pelas experiências profissionais da mãe. Cursar o ensino superior, no seu caso, significava uma chance importante de continuar nessa trajetória, mas com maior qualificação, superando os trabalhos mais manuais e exaustivos associados às técnicas de enfermagem, como a troca e banho dos pacientes internados. No entanto, ao refletir sobre essa sua decisão, Cássia lembrava do que seria seu “verdadeiro sonho” de juventude – o curso de Veterinária:

O meu sonho, sonho mesmo, era fazer Veterinária. Eu amo bicho. Mas eu sempre soube que eu não teria condições de fazer veterinária. O valor do curso é muito alto. Depois, eu já tava pensando lá na frente em ter um consultório, em competir com um monte de gente que tem dinheiro. Porque além de você ter que ter dinheiro pra ter o seu próprio pet shop, você tem que competir com milhões que o mercado já tem. Aí eu acabei desistindo... Mas Enfermagem eu também gosto... (Cássia, estudante de Enfermagem)

Cássia, assim, revela em sua narrativa os ajustes de expectativas entre o que se pode ou não escolher a partir de diferentes lugares e momentos sociais. Se, conforme pontua Gilberto Velho (2013, p. 67), os projetos individuais seriam “resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito”, nesse caso, Enfermagem foi a *escolha possível* para Cássia naquele momento. Veterinária, ao contrário, lhe parecia estar fora do seu campo de possibilidades, tanto pelo custo mais alto da mensalidade de graduação (cerca de R\$1.500 na Faculdade Centro, três vezes superior ao valor que ela pagava em 2017 com bolsa de estudos pelo curso de Enfermagem), quanto pela expectativa da dificuldade posterior para montar seu próprio negócio. Ainda assim, seu trabalho diário na UTI de um hospital, somado a sua persistência em “seguir nos estudos” e fazer o superior na área, dão a Cássia a confiança de ter optado por uma carreira profissional considerada por ela “bonita” e

“importante”, enredando, outra vez, sentimentos de *resistência e resignação* nessa escolha.

Acompanhar pelo grupo online de WhatsApp as fotos da primeira vez em que algumas estudantes de sua turma vestiram o avental branco para a primeira aula de laboratório, emocionadas, evidenciou alguns desses sentimentos ambivalentes que acompanham tais escolhas.

2.3 Gênero, feminilidades e cuidado

De todos os cursos de ensino superior brasileiros na atualidade, Pedagogia e Enfermagem estão entre os que mantém maior homogeneidade por gênero, concentrando grande maioria de estudantes mulheres (92% das estudantes de Pedagogia e 85% das de Enfermagem, Inep, 2015). Conforme pontuavam Cristina Bruschini e Tina Amado nos anos 1980, professoras, ao lado de enfermeiras e secretarias, constituem “guetos femininos” no mercado de trabalho.

O estudo pioneiro de Carmen Barroso e Guiomar Mello sobre o “acesso das mulheres ao ensino superior” (de 1975), é revelador da constituição histórica dessa dinâmica⁸⁹. Ao comparar dados sobre a década de 1950 com a de 1970, as autoras constataavam como a entrada de mulheres nessa etapa de ensino era cada vez mais expressiva – as mulheres representavam 26% dos estudantes universitários em 1956 e 40% em 1970. Porém, esse acesso se dava de modo muito desigual entre os diferentes cursos analisados: “verifica-se até um aumento de concentração das alunas em algumas poucas carreiras ‘femininas’ que, definidas culturalmente como mais apropriadas à mulher, têm tido tradicionalmente uma predominância de mulheres entre seus alunos” (Barroso e Mello, 1975, p.52). Assim, enquanto alguns cursos como Magistério Secundário, Enfermagem e Serviço Social eram vistos nos anos 1970 como plenamente

⁸⁹ Destaco como também Heleieth Saffioti, em estudo pioneiro sobre “a mulher brasileira na sociedade de classes”, publicado em 1967, construiu importante reflexão sobre o acesso das mulheres no ensino superior no início do século XX. Entre os dados trazidos por Saffioti, destaca-se como, entre os estudantes de Medicina no Brasil em 1929, 5.787 eram homens enquanto apenas 72 eram mulheres. Já em relação ao ensino profissional normal, para formação de professoras, tinha um alunato quase exclusivamente feminino (Saffioti, 2013).

‘femininos’, cursos como Direito começavam a apresentar algumas mudanças, progressivamente atraindo mais mulheres (25% em 1971). Entre as explicações ofertadas no texto para o fenômeno, já encontramos as classificações e hierarquias socialmente estabelecidas entre os diferentes cursos e diplomas (Barroso e Mello, 1975).

A questão se torna ainda mais interessante se lembrarmos que, conforme historicizou Guacira Lopes Louro (2001), a Pedagogia no Brasil, como em outros países, inicialmente foi considerada um trabalho de homens – religiosos, jesuítas, oficiais, professores. No século XIX, a abertura das Escolas Normais para a formação de professores passou a recrutar aprendizes de ambos os sexos e, pouco a pouco, a atrair mais mulheres do que homens. Esse movimento, segundo Louro, daria origem a “feminização do magistério”, fenômeno histórico “vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens” (Louro, 2001, p. 449). Progressivamente, o magistério passou a ser associado a uma atividade de amor, entrega e doação, recrutando aquelas mulheres que tivessem tal “vocação”. Segundo Guacira, se tal associação com o universo feminino hoje parece “tão natural”, na época gerou muitas disputas e polêmicas. Pouco a pouco, entretanto, o argumento de que o magistério seria afeito à maternidade e ao trabalho doméstico foi se naturalizando. Conforme argumentava Heleieth Saffioti nos anos 1960 sobre a persistência da feminização de algumas áreas profissionais, em especial da Pedagogia: “independente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina” (2013, p.323).

Também a Enfermagem, segundo Maria Lúcia Mott (1999), tornou-se no Brasil uma profissão “de mulheres” na virada do século XIX para o XX; antes, enfermeiros homens e mulheres dividiam funções, muitas vezes assumindo a enfermagem “correspondente ao seu sexo”. À medida que vão surgindo as primeiras Escolas de Enfermagem, estas passaram a recrutar apenas mulheres, em sua grande maioria religiosas; esse foi o caso do Hospital Samaritano, fundado em 1894 em São Paulo: não aceitavam enfermeiras casadas, e as solteiras não podiam receber visitas de “moços solteiros” (Mott, 1999, p. 341). Nesse momento, a profissão passou a ser associada com características consideradas inerentes às mulheres: paciência, carinho, cuidado, abnegação, dedicação, servidão⁹⁰. Para além de uma escolha profissional, valorizou-se

⁹⁰ A ideia da “servidão”, associada às aptidões ideais para a carreira de Enfermagem, era nítida, por exemplo, no lema da Escola Paulista de Enfermagem, inserido nos anos 1940: “não viver senão para servir”

também nesse campo a ideia da “vocação”, narrativa destacada desde o século XIX por uma das fundadoras da Enfermagem Moderna, a inglesa Florence Nightingale, que dizia ter recebido um “chamamento” para a profissão aos 17 anos (Rodrigues e Schirmer, 2010).

Na atualidade, se diversos cursos superiores apresentaram mudanças significativas em relação à gênero - como Medicina e Direito, inicialmente formado por estudantes homens, tornando-se cada vez mais femininos (Ribeiro e Schlegel, 2015) -, Enfermagem e Pedagogia se mantiveram fortemente marcados pela maior homogeneidade de gênero ao longo do século XX e início do XXI.

Para interpretar essa persistente presença massiva de mulheres em algumas áreas profissionais no Brasil, tem sido comum a mobilização da perspectiva da “divisão sexual do trabalho”, em geral associadas a uma perspectiva teórica materialista e/ou marxista de análise das relações sociais, combinada às análises feministas e de gênero. Na reflexão de Helena Hirata e Daniele Kergoat (2007, p. 599), a divisão sexual do trabalho se caracteriza pela combinação de dois princípios organizadores: o “princípio da separação” (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o “princípio hierárquico” (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher). Nessa direção, Marta Lopes e Sandra Leal constataram como na Enfermagem persiste a feminização “tanto na qualificação universitária como nos níveis médio e técnico” (2005, p.105), processo ligado à divisão sexual do trabalho, entendida como “um princípio organizador da sociedade capitalista”. Assim, no caso das profissões feminizadas da saúde, mantém-se a relação entre “cuidado” e “ação feminina”, num processo que naturaliza essas diferenças como atribuídas ao sexo feminino (Leal e Lopes, 2005). Também na Pedagogia a noção de “divisão sexual do trabalho” é frequentemente mobilizada para compreender a grande concentração de mulheres na área. Em pesquisa sobre gênero e trabalho docente, Claudia Vianna e Carolina Alvarenga (2012) concluem, no entanto, que a simples oposição entre trabalho produtivo/masculino *versus* trabalho reprodutivo/feminino apresentava algumas limitações, apontado para situações mais complexas. Segundo as autoras, ao analisar o uso do tempo entre mulheres e homens dedicados à carreira docente, percebe-se que “as vivências e os significados do trabalho docente são diversos daqueles previstos pelas

(Barbieri e Rodrigues, 2010, p. 42), combinando simultaneamente ideais religiosos com estereótipos de feminilidade.

teorias da divisão sexual do trabalho, por serem múltiplas as preocupações, os interesses e os projetos” (2012, p. 23).

Neste capítulo, a partir da pesquisa apresentada, destaco que embora as análises sobre divisão sexual do trabalho sejam fundamentais para a compreensão do persistente processo de feminização de algumas áreas educacionais e profissionais (Hirata e Kergoat, 2007), trata-se também de compreender *quais feminilidades* estão sendo progressivamente mobilizadas para tanto, seja em corpos do sexo feminino ou masculino (Moore, 2000; Connell, 2016⁹¹). Conforme pontua Henrietta Moore (2000, p. 31), múltiplas feminilidades e masculinidades se constituem discursivamente, de modos ambivalentes e contraditórios, em um “jogo paródico”, ora reiterando, ora desafiando os discursos dominantes. Nesse sentido, torna-se possível refletir sobre quais atributos e características “femininas” podem contextualmente ser considerados mais convenientes para a regulação de certas atividades educacionais e profissionais.

Embora, atualmente, tais naturalizações do que seria eminentemente feminino pareçam datadas e anacrônicas, a cristalização entre *cuidar* e *ser mulher*, seja na Enfermagem, seja na Pedagogia, revela-se ainda muito forte, inclusive entre as estudantes que participaram da pesquisa aqui apresentada. Quando, nas conversas e entrevistas, eu explicitava meu interesse no tema, diferentes narrativas reforçaram a associação entre mulheres e o trabalho de cuidado com crianças, doentes ou idosos:

Eu sei que isso é meio complicado, mas eu acho que a mulher tem mais jeito com criança. Pode ver, não tem quase nenhum professor homem na educação infantil, não tem. E na nossa sala, só tem um homem! É uma coisa mais de mulher mesmo. (Thais, estudante de Pedagogia)

É porque é uma profissão meio feminina mesmo... mas é complicada falar isso. Por exemplo, a gente tem que tirar a roupa dos pacientes, dar banho... Porque mesmo se o paciente for um homem, pode ser que ele tenha vergonha, mas ele sabe que a enfermeira mulher vai ajudar. [reflete um pouco] Mas eu acho que isso tem mais a ver com a história

⁹¹ Assim como Raewyn Connell (2016, p. 33) reflete sobre “a enorme diversidade de masculinidades que se encontram em construção, ao mesmo tempo, num mesmo território nacional”, também podemos aqui refletir sobre a construção simultânea de múltiplas feminilidades.

mesmo, como a profissão começou com mulheres, agora é que os homens estão descobrindo que é uma área boa pra eles também. (Luana, estudante de Enfermagem)

Nas falas de Thais e Luana, que reiteravam alguns estereótipos de gênero, expressava-se também a realidade vivenciada em suas salas de aula na Faculdade Bairro: na sala de Thais do curso de Pedagogia, tinha apenas um homem entre 65 ingressantes (que logo desistiu); já na turma de Luana, de cerca de 30 ingressantes, 6 eram homens. No entanto, ao refletir sobre alguns aspectos históricos sobre a feminização da Enfermagem no Brasil, Luana apontava para algumas mudanças possíveis, que progressivamente questionam tais cristalizações entre cuidar e ser mulher, tornando a área de enfermagem mais interessante para homens.

Imagem 2.3 - Foto usada no WhatsApp do grupo de calouras de Pedagogia da Faculdade Bairro. Na camiseta, vendida na banca de jornal da faculdade, lê-se “todas as mulheres nascem iguais, mas as melhores tornam-se pedagogas”. Fonte: grupo de WhatsApp.

Assim, de modo geral, ao longo dessa pesquisa, confirmou-se uma constatação presente em diversos estudos sobre gênero no ensino superior: licenciaturas, Pedagogia em especial, seguem sendo redutos femininos e com pouco reconhecimento social⁹², especialmente quando comparadas às Engenharias - redutos masculinos e socialmente mais valorizadas (Casagrande e Souza, 2017). De modo similar, profissões ligadas ao cuidar, como Enfermagem, ainda estão naturalizadas no senso comum como sendo “naturalmente” mais femininas (Barbieri e Rodrigues, 2010).

Além da constatação de que tais áreas seguem reunindo quase que exclusivamente mulheres em sala de aula, trata-se também do desafio de analisar *quais noções de feminilidade são mobilizadas e requeridas* para a conformação das estudantes ideais de tais áreas. A conversa que tive com a estudante de Pedagogia Daniela foi expressiva desse processo de seleção de uma *feminilidade ideal* para a área profissional, constituída de modo ambíguo por diferentes agentes (professoras e professores, coordenadores, estudantes, mídia, etc):

A coordenadora disse para nós logo no começo do curso que temos que aprender a ser professoras pelo olhar idealizado da criança. A estudante de Pedagogia, segundo nos disseram já na primeira semana, não bebe, não fuma, não namora, não fala palavrão e não passa no sinal vermelho. Para os alunos somos princesas da Disney! É dureza ter que ouvir isso logo de cara, né?” (Daniela, estudante de Pedagogia)

A fala crítica de Daniela é interessante, já que na convivência com as estudantes, percebe-se que as alunas ora se afastam, ora se aproximam desse imaginário da *feminilidade ideal* para a Pedagogia ou para Enfermagem. De acordo com Butler (2014, p. 272), podemos pensar sobre tais discursos como regulações engajadas “em produzir e manter a norma sobre o que um homem ou uma mulher devem ser, o que a linguagem deve ser, onde a sexualidade estará e não estará”. Tais reiteraões também são apreensíveis nas cenas cotidianas. Caminhando pelos corredores da Faculdade Bairro com a estudante Thais, ao ver uma estudante de outro semestre passar de blusa curta, com a barriga de fora, ela me dizia: “*tem roupa de vir na faculdade e roupa de ir na balada,*

⁹² Segundo dados do Censo de Ensino Superior de 2017, neste ano entre os alunos matriculados em todas as licenciaturas no Brasil, 70,6% eram mulheres e apenas 29,4% eram homens (Inep, 2018b).

você não acha? Essas meninas não têm noção...”. Nessas pequenas cenas cotidianas, percebe-se como normas de gênero se expressam e se constituem, constituindo os atributos ideais para a *mulher pedagoga* e a *mulher enfermeira*. Entretanto, algumas dessas mesmas estudantes questionam por vezes tais regulações, também vestindo blusas curtas, aproveitando os barzinhos do entorno da faculdade ou mesmo vivenciando novas experiências afetivo-sexuais, negociando, sempre que possível, com a “feminilidade enfatizada” (Connell e Messerschmidt, 2013)⁹³.

Se, como vimos, do ponto de vista dos discursos regulatórios, não é qualquer atributo feminino considerado ideal para seguir em tais cursos superiores, tampouco qualquer homem pode se constituir como pedagogo ou enfermeiro com facilidade. Conforme conversas que tive a esse respeito com algumas estudantes (e fofocas que acompanhei), sobre o único homem presente na turma de ingressantes de Pedagogia, esperava-se que ele fosse gay, aproximando-o dos espaços de feminilidade e, assim, das habilidades vistas como ideais para o cuidar. Na convivência com algumas estudantes da Enfermagem, também se debatia entre cochichos a sexualidade dos poucos rapazes, mobilizando diferentes associações entre cuidado e feminilidades. Por outro lado, alguns atributos considerados masculinos como força física eram valorizadas entre os homens “menos femininos”, especialmente porque tais características podem ser valorizadas no mercado de trabalho da enfermagem. Conforme refletia a estudante Luana: “*tem muito paciente pesado e homem é mais forte. Tipo, se for uma entrevista de emprego num hospital, e for eu e um homem, com certeza ele vai passar e não eu, porque tem poucos homens formados e eles precisam de enfermeiros fortes*”. Neste caso, mais uma vez, diferenças de gênero tornava-se uma desvantagem para as mulheres, conforme interpretação de Luana, mesmo em uma profissão feminilizada.

⁹³ Reflito sobre “feminilidade enfatizada” a partir do debate realizado por Connell e Messerschmidt (2013). Segundo os autores, partindo do conceito de hegemonia de Gramsci, a masculinidade hegemônica pode ser compreendida como aquela que “incorpora a forma mais honrada de ser um homem”, exigindo que “todos os outros homens se posicionem em relação a ela” (2013, p. 107). Por se tratar de uma relação de subordinação das mulheres em relação aos homens no “patriarcado”, segundo os autores, podemos refletir sobre uma “feminilidade enfatizada” (e não hegemônica): “‘feminilidade enfatizada’ para reconhecer a posição assimétrica das masculinidades e das feminilidades em uma ordem patriarcal do gênero” (Connell e Messerschmidt, 2013, p. 265). Ainda que a perspectiva de gênero adotada nesta tese seja crítica à noção de patriarcado e ‘ordem patriarcal’, acredito que tais reflexões sobre masculinidades e feminilidade sejam sendo pertinentes para refletirmos sobre gênero enquanto categoria social.

2.4 Em busca de realização: escolhas possíveis nos cursos de Enfermagem e Pedagogia

Neste capítulo, discuti os processos de escolha para ingresso no ensino superior, focalizando as experiências de estudantes dos cursos de Enfermagem e Pedagogia em duas instituições privadas localizadas na cidade de São Paulo. Por meio de conversas e entrevistas com estudantes mulheres jovens e adultas, destaquei a importância de enfatizar os matizes de gênero envolvidos nessas escolhas profissionais, além da articulação com outros marcadores sociais da diferença como classe social e idade. As trajetórias e narrativas destacadas ao longo do capítulo buscam demonstrar como atributos intimamente associados às áreas de Pedagogia e Enfermagem - como paciência, afeto, cuidado e abnegação - seguem sendo vistos como mais femininos que masculinos. No entanto, para além da constatação de que Pedagogia e Enfermagem ainda são áreas plenamente feminizadas, torna-se importante refletir sobre uma maior pluralidade de feminilidades produzidas e reproduzidas nesses processos educacionais e profissionais.

Em um contexto político-econômico nacional e internacional cada vez mais incerto, marcado por um capitalismo flexível e instável, sublinha-se como as estudantes que participaram da pesquisa enfrentam o desafio de conciliar expectativas de mobilidade social, valorização profissional e realização pessoal. Como apontou François Dubet (2014, p. 143), paralelo à progressiva acentuação do individualismo no capitalismo contemporâneo, intensifica-se também o desejo por “experimentar o sentimento de se realizar”, encontrando satisfação no trabalho. Se, a noção de vocação – amplamente debatida por Max Weber⁹⁴ – foi central no processo de transformações dos sentidos do trabalho, a busca de realização pessoal e autonomia podem ser compreendidas como “herdeiras dessacralizadas e banais” do sentido religioso daquela noção (Dubet, 2014, p. 32). Assim, em processo recente, para além da troca de esforço por salário, o trabalho

⁹⁴ Para Weber (2004), a noção de ‘vocação’ (em alemão *beruf*, ou, em inglês, *calling*), enquanto um chamado religioso para o trabalho, teria sido introduzida por Lutero no século XVI, incidindo sobre a conduta de vida dos protestantes. Pouco a pouco, entretanto, as raízes religiosas dessa ideia de vocação foram se esvaziando do seu conteúdo religioso, autonomizando-se progressivamente, até chegar na noção moderna de “profissão como dever”. Segundo Weber: “Tratar o trabalho como uma ‘vocação profissional’ tornou-se tão característico para o trabalhador moderno, como, para o empresário, a correspondente vocação para o lucro” (Weber, 2004, p. 163)

passaria a ser cada vez mais visto como “o engajamento de uma pessoa numa atividade que lhe traz satisfações intrínsecas, prazer, felicidade, um sentimento de crescimento pessoal e liberdade” (Dubet, 2014, p. 113). Embora tais buscas de sentido possam ser mais associadas às classes privilegiadas – que teriam um relação menos pragmática com o trabalho – busquei destacar nesse capítulo, também, a busca de sentidos, de “fazer a diferença”, ou “fazer o bem”, conforme registrado em diversas entrevistas e conversas com as interlocutoras desta pesquisa.

Nesse sentido, e retomando o argumento do capítulo anterior, as escolhas por Enfermagem e Pedagogia são construídas simultaneamente por meio de *narrativas pragmáticas* (facilidade de acesso, oportunidades no mercado de trabalho, valor da mensalidade, etc) e *narrativas vocacionais* (aptidão, habilidades, sonhos, “amor” à área). Trata-se do desafio de levar a sério o que as próprias estudantes estão dizendo, com todas as suas contradições e ambivalências. Mais do que simplesmente buscar um trabalho, há também uma clara busca pelo sentimento de realização pessoal, envolvendo questionamentos existenciais sobre os sentidos da educação e do trabalho.

Assim, embora compreender as “escolhas do destino” determinadas pela posição social de gênero, classe social e raça sejam fundamentais para a análise de trajetórias nas ciências sociais (Bourdieu, 1998), não podemos relegar as narrativas de afeto e resistência para segundo plano. No caso das estudantes de Enfermagem e Pedagogia aqui apresentadas, suas narrativas apontam para o desafio de, por um lado, resignar-se à realidade brasileira que não valorizará social e financeiramente seus diplomas do mesmo modo que os diplomas de outras áreas; por outro lado, trata-se do desafio de resistir e lutar pela valorização de áreas socialmente fundamentais, mas ainda vistas como femininas e menos importantes à sociedade brasileira.

PARTE II

Circularidades e mobilidades

Capítulo 3

“Seu futuro vale ouro”: mercado de ensino superior, “classe C” e publicidade

“Aqui, seu futuro vale ouro”⁹⁵ é uma, entre tantas chamadas presentes nos folhetos publicitários que coletei ao longo desta pesquisa. “Seu sonho por R\$49,90”; “Seja o seu melhor” ou “Seu esforço será recompensado: estude já”⁹⁶ são outros exemplos de um discurso motivador estampado em propagandas impressas ou online, além de anúncios em pontos de ônibus e estações de metrô, dispersos pela cidade de São Paulo. Nas feiras voltadas ao mercado de ensino superior que visitei no período da pesquisa, além dos grandes anúncios nos estandes e corredores, eu voltava para casa carregada de folders, catálogos, brindes e sacolas promocionais de diversos tamanhos e modelos, oferecidas por diferentes grupos educacionais. Também no universo online, acompanhar as notícias e informações sobre ensino superior privado no Brasil implicou em visualizar centenas de propagandas sobre o setor, em redes sociais ou por e-mail.

De modo paralelo, nas conversas e entrevistas com estudantes que participaram desta pesquisa, entre os critérios de escolha da instituição, a menção a oportunidades e promoções vistas em campanhas publicitárias na televisão, na internet ou no trânsito pela cidade foram muito expressivas, revelando a centralidade do tema no cotidiano.

⁹⁵ Propaganda da Uniesp veiculada em folhetos impressos, registrada por mim em novembro de 2016.

⁹⁶ Dizeres, respectivamente, de duas propagandas do grupo Estácio; a primeira veiculada por e-mail em outubro de 2018; a segunda veiculada pelo site da instituição, em abril de 2018. Já a terceira chamada foi realizada pelo grupo Cruzeiro do Sul, em propaganda veiculada pelo site da instituição, em abril de 2018.

3.1 e 3.2: Destaque para grandes anúncios nos corredores da Feira do Guia do Estudante (set/2018, Pavilhão Anhembi/SP) Fonte: Fotografias da autora

Nas imagens acima, com os dizeres “Bia, a gente acredita em você”, ou “[hashtag] # mudar a sua história só depende de você”, ambas publicidades expostas na Feira do Guia do Estudante realizada em setembro de 2018 no Pavilhão do Anhembi, em São Paulo, ficava evidente o discurso direto e incisivo mobilizado por algumas dessas peças publicitárias. Respectivamente dos grupos Anhanguera/Kroton e Unip, tais publicidades apostavam no diálogo direto com o receptor e estudante potencial – “você” – para persuadi-lo a tomar essa importante decisão de ingresso no ensino superior, a qual dependeria de confiança e crença no potencial da estudante (“*Bia, a gente acredita em você*”) e que resultaria em uma experiência transformadora (“*mudar a sua história só depende de você*”). Nesses dois casos, as imagens de mulheres jovens e sorridentes selecionadas para os anúncios – uma modelo branca de cabelos lisos e uma modelo negra de cabelos crespos – buscavam gerar uma identificação direta com tais consumidoras potenciais, possivelmente frequentadoras da Feira, ainda indecisas sobre a instituição ideal, a passear pelos corredores do pavilhão de exposições.

Se, atualmente, tais anúncios do ensino superior privado pululam em diferentes mídias pela cidade de São Paulo, a relação entre mercado de ensino superior e

publicidade, no Brasil, é relativamente recente⁹⁷. Conforme demonstrou Helena Sampaio (2000), foi nos anos 1990 que as propagandas dos estabelecimentos privados de ensino superior passaram a ganhar as ruas das grandes cidades, por meio de *outdoors*, cartazes e *folders*, além de ocupar páginas de jornais e revistas semanais de grande circulação no país. Tal fenômeno revelava a diversificação crescente do ensino superior brasileiro, por um lado, e o “enraizamento de uma cultura promocional na sociedade brasileira”, por outro (Sampaio, 2000, p.320). Nessa análise, Sampaio também percebia como uma das principais características desse material publicitário dos anos 1990 era “o reconhecimento da heterogeneidade da clientela do ensino superior” (2000, p. 348), identificando desde mensagens publicitárias claramente voltados para estudantes de elite⁹⁸, até aquelas voltadas para uma classe média mais ampla e de estilos de vida variados.

O material publicitário sobre ensino superior que recolhi para esta pesquisa entre 2015 e 2018, de modo similar ao analisado por Sampaio (2000), também está voltado para um público bastante heterogêneo de consumidores. Para além de clivagens socioeconômicas, estilos de vida relacionados a diferentes perfis de público universitário e de carreiras também são diferencialmente mobilizados por tais imagens e textos.

Ainda assim, neste capítulo quero destacar o apelo publicitário a um *novo público* enquanto consumidor de diplomas de ensino superior, relacionado à mobilidade social ocorrida nos entre meados dos anos 2000 e 2010 no Brasil. Assim, a partir de um conjunto de reportagens e documentos publicados no período⁹⁹, especialmente entre 2015 e 2018 – período em que a pesquisa de campo foi realizada -, analiso a constituição de múltiplos

⁹⁷ Nesse sentido, o caso brasileiro se diferencia dos Estados Unidos e Inglaterra, onde, segundo Helena Sampaio (2000, p. 319), “o *marketing* educacional sempre foi uma estratégia importante para o prestígio e o financiamento de suas universidades”.

⁹⁸ Sampaio (2000) analisa, entre outras, uma propaganda da FAAP, veiculada na cidade de São Paulo em outdoors em 1992, que destacava uma jovem modelo bonita como estudante ao lado do texto “na FAAP só tem avião”. A publicidade gerou polêmicas, questionada sobre a relevância daquele tipo de apelo sexista para uma instituição educacional. Contrapondo-se a um antigo imaginário do estudante universitário como jovem intelectual e contestador ligado ao movimento estudantil (conforme metáfora dos “calcanhares sujos” cunhada por Nelson Rodrigues ao referir-se aos estudantes da PUC), a análise de Sampaio sobre tal publicidade identificava um “novo filão no mercado educacional”, referindo-se aos jovens de outros estilos das classes médias, de aparência saudável e roupas da moda, que também queriam obter seu diploma superior.

⁹⁹ Por meio de ferramentas de busca do site Google, recolhi durante o período entre 2015 e 2018 reportagens e documentos de diferentes portais de notícias (Folha de São Paulo, Estadão, portal da Globo - G1, entre outros). Também analisei periodicamente as publicações e notícias lançadas por alguns das principais entidades mantenedoras do ensino superior privado, com destaque para a SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo), ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), FÓRUM (Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular) e ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares).

discursos sobre o mercado de ensino superior privado, a captação do consumidor da “classe C” e as propagandas publicitárias possivelmente voltadas para tal segmento. Analisando as campanhas publicitárias pela perspectiva da articulação de categorias da diferença (McClintock, 2010), torna-se relevante destacar como gênero, raça e classe se produzem simultaneamente em tais anúncios na busca por consumidores-estudantes potenciais.

Para além das convenções do discurso publicitário, neste capítulo pretendo também enfatizar as *circularidades* entre as narrativas constituídas pelo mercado de ensino superior e pelas próprias estudantes, refletindo sobre os processos de codificação e decodificação de tais campanhas, conforme a perspectiva circular de análise de mídia defendida por Stuart Hall (2003)¹⁰⁰.

3.1 “A classe C com diploma”: mercado de ensino superior e estratificação social

Os chamados universitários da classe C trabalham para pagar os estudos e demoram anos para iniciar o curso depois de concluir o ensino médio. [...] O novo universitário brasileiro chamou a atenção da opinião pública na esteira do caso de Geisy Arruda, aluna de Turismo que virou celebridade após ter sido hostilizada, em 22 de outubro, pelos colegas do campus da Uniban em São Bernardo, ABC, por conta de seu vestido curto. O episódio provocou debates sobre os *prós e contras da popularização do ensino superior*.”

(Portal de notícias *Estadão*, 24/11/2009, grifos meus).

Conforme trecho acima, “A classe C com diploma” foi o título de uma reportagem do portal de notícias online *Estadão* publicada em 2009. Em meio ao intenso debate sobre mobilidade social que se realizava no período no Brasil, anunciava-se a entrada massiva

¹⁰⁰ Em texto clássico para os estudos de mídia, Stuart Hall (2003) reformulou o modelo linear da comunicação de massa enfatizando a interligação entre suas diferentes etapas: produção, circulação e recepção. Segundo Hall, embora interligados, tais momentos podem ser relativamente autônomos, de modo que a decodificação de discursos midiáticos pode gerar sentidos diversos daqueles previstos na produção.

de um novo perfil de estudante no ensino superior. Segundo dados trazidos pela reportagem, esse novo “universitário da classe C” possuía renda familiar entre 1 e 5 salários mínimos e passava a representar 31,4% dos estudantes de graduação do país em 2009, quase o dobro dos estudantes dessa mesma faixa de renda contabilizados em 2002 (16,2%) (Estadão, 2009). No diálogo com o leitor típico do tradicional jornal paulista, imaginado como de maior poder econômico, é importante sublinhar a articulação entre classe social e gênero então realizada: Geisy Arruda foi apresentada como representativa do novo perfil de “estudante da classe C”. Justamente ela que foi expulsa da faculdade (antiga Uniban, posteriormente comprada pela Anhanguera/Kroton) após um episódio em que foi assediada por centenas de colegas nos corredores da instituição ao vestir um vestido cor-de-rosa curto, considerado “inapropriado” para assistir a um curso noturno, em mais um caso de assédio e violência de gênero no ensino superior. A cena da ação violenta contra a estudante foi filmada e divulgada na internet, gerando na época intensos debates sobre o ‘novo’ ensino superior brasileiro, cada vez mais popular.

Compreender o fenômeno da “popularização do ensino superior” nos anos 2000, conforme texto dessa reportagem, implica discutir simultaneamente o processo de expansão do setor, bem como o debate sobre aumento da escolarização e da mobilidade social das classes baixas e médias brasileiras, ambos os processos ocorridos simultaneamente nos anos 2000, conforme já discutido anteriormente. Mas, afinal, o que é a ‘classe C’ mencionada na reportagem e porque tal “faixa de renda” se tornou importante no período? Qual a relação entre essa população e o mercado de ensino superior brasileiro dos anos 2000 e 2010? É o que pretendo esclarecer a seguir.

Entre as categorias utilizadas para mensurar a estratificação social nas sociedades contemporâneas, existem as chamadas “classes socioeconômicas”, que podem ser definidas a partir de critérios como renda domiciliar, renda per capita e potencial de consumo. Em diversas dessas classificações, se convencionou nomear os estratos por letras, iniciando o topo da pirâmide social na letra A – os mais ricos –, finalizando na letra E, que seriam os mais pobres. No Brasil, entre os institutos que utilizam tais classificações, destaca-se o Critério Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de

Pesquisa (ABEP)¹⁰¹. Também outras instituições que tiveram relevância no debate contemporâneo nacional sobre classes, como a Fundação Getúlio Vargas (FGV) ou a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) nos anos Lula e Dilma, utilizaram a classificação em letras, nesses casos estruturados a partir de mensuração de renda per capita (Gonzalez et al., 2018). Tais critérios diferem de concepções sociológicas de classes sociais, que envolveriam, em algumas perspectivas analíticas, outros parâmetros além de renda (Bourdieu, 2013).

De acordo com Heloisa Buarque de Almeida, ao refletir sobre o mercado publicitário voltado para a televisão aberta brasileira no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tais classificações econômicas há tempos geram debates e polêmicas (Almeida, 2003). Por meio da utilização do Critério Brasil, além de tais mídias usualmente darem maior foco às classes AB, relegando os demais estratos à segundo plano, o critério superestimava a renda da população brasileira, realizando “um retrato otimista e melhorado do país, puxando “para cima” a classificação social” (2003, p.97). Assim, embora a televisão aberta, ao se basear nessas categorias, estivesse ciente do quão popular era o público consumidor brasileiro, grande parte dos programas formulados por emissoras como a Globo eram voltados comercialmente para as classes AB, imaginadas como predominantemente brancas. Assim, em paralelo à estratificação por renda e potencial de consumo, “raça” manifestava-se como um critério mais sutil de segmentação social. Para os publicitários entrevistados por Heloisa, manifestava-se uma forte associação entre brancura e riqueza, de modo que pessoas negras, associadas a um baixo poder aquisitivo, dificilmente se tornavam protagonistas de anúncios publicitários na televisão aberta brasileira (Almeida, 2003, p. 112).

Embora nesse período já se começasse a perceber algumas transformações importantes, especialmente após o Plano Real nos anos 1990, foi no avançar dos anos 2000 que as camadas sociais antes consideradas como “mercado marginal” pela indústria cultural progressivamente passaram ser incorporadas ao que era visto como mercado consumidor (Almeida e Macedo, 2015).

Seguindo a análise de Moises Kopper (2016) sobre as transformações na estratificação social brasileira a partir dos anos 2000, surgiram importantes iniciativas

¹⁰¹ No Critério Brasil, desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), um dos mais utilizados no país, especialmente na pesquisa de mercado e de opinião, o potencial de consumo é mensurado a partir da escolaridade do chefe de domicílio, posse de itens de consumo, contratação de empregada doméstica mensalista e rendimentos mensais (Almeida, 2003; Almeida e Macedo, 2015).

especialmente voltadas para “descobrir” um novo Brasil consumidor, marcadamente da “classe C” ou da “nova classe média”. A construção de empresas de pesquisa de mercado especialmente voltadas ao consumidor popular como *Instituto Data Popular*¹⁰², *Plano CDE* e *A Ponte Estratégia* foram paradigmáticas desse processo, em que diversos agentes de mercado – entre eles, diversos cientistas sociais – se voltaram para compreender e conquistar o ‘novo’ público consumidor brasileiro. Para tanto, novas técnicas de pesquisa foram desenvolvidas incorporando, inclusive, a “etnografia” à pesquisa de mercado (Magnani, 2009)¹⁰³.

No entanto, na ânsia de mensuração, classificação e análise do processo de mobilidade social verificado nos anos 2000, análises divergentes e conflitantes marcaram o período, especialmente diante das polêmicas classificatórias na definição de uma “nova classe média”. O economista Marcelo Neri¹⁰⁴, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV), teve protagonismo nesse debate, passando a ser conhecido como “o pai da nova classe média”. Segundo Neri, em análise publicada em 2009, o estrato C corresponderia a cerca de 35% da população em 2003, passando para 50,45% em 2009, resultando na ascensão de 29 milhões de brasileiros (Neri, 2010, p.31). Em sua pesquisa, intitulada *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*, Neri então defendia que a “classe econômica C”, ao corresponder ao segmento médio da população, poderia ser entendida como a “nova classe média” brasileira. Conforme destacou Kopper (2016), Neri apropriou-se da nomenclatura do Critério Brasil e da ideia de ‘potencial de consumo’ para situar a ‘classe C’ entre ‘ricos’ e ‘pobres’, tornando-se ‘média’ e, assim, constituindo-se como um “espelho do Brasil”. Nesse “boom à brasileira”, conforme argumentação de Neri, o “tamanho do bolo brasileiro está crescendo mais rápido e com

¹⁰² A história do Instituto Data Popular é emblemática desse processo. Conforme descrito no site da empresa, foi no ano de 2001 que perceberam que “o poder de consumo das classes CDE, turbinado pelo Plano Real, tinha entrado no radar de profissionais de marketing”. Essa descrição reforça a percepção de Heloisa Almeida (2003) de um mercado, antes, voltado para as classes AB. Segundo descrito no site: “Existia um novo brasileiro consumindo, além das classes AB 25+”. Além do contexto nacional do Plano Real, a história institucional também destaca a formulação da sigla BRICS, expressando o potencial do Brasil emergente ao lado de outros países. Disponível em: <http://datapopular.com.br/historia/>, acesso em mar/2019.

¹⁰³ Ao perceber que empresas de pesquisa de mercado em 2007 buscavam contratar antropólogos para realizar “etnografias” entre famílias de baixa renda, José Guilherme Magnani foi um dos que questionou “esse inusitado entendimento da pesquisa etnográfica, no meio empresarial, como uma *espécie de estágio entre famílias de baixa renda*, e o interesse que a antropologia e seu método atualmente vem despertando entre profissionais de *marketing*, consultoria e pesquisas de mercado - não obstante os arrepios que possam acarretar” (2009, p. 130, grifos do autor).

¹⁰⁴ Em seu estudo, Marcelo Neri utilizou critérios de renda domiciliar (a partir da PNAD) para mensurar a diminuição da desigualdade no país e expansão da classe C, que, por ser a classe intermediária de nossa pirâmide social, poderia ser chamada de classe média (Neri, 2010).

mais fermento entre os mais pobres” (Neri, 2010, p. 11). Por meio dessa visão otimista, fatores como crescimento econômico, aumento da escolaridade, valorização do salário mínimo e redução do desemprego anunciavam a receita do sucesso, que enfim transformaria o Brasil: não mais um país de pobres, era a vez da nova classe média. Vale lembrar que tal otimismo estava alinhado a um contexto internacional de “países emergentes”, em que a discussão sobre mobilidade social também aparecia, especialmente nos BRICS (Neri, 2011)¹⁰⁵. Assim, o Brasil era recolocado em contexto internacional ao lado de países em desenvolvimento, como China e Índia, tornando-se uma das grandes apostas mundiais de transformação social.

O otimismo de Neri e de seu grupo na FGV rapidamente contaminou a mídia nacional, e o que já era pauta para centenas de reportagens nos anos 2008, 2009 e 2010 – como a matéria do *Estadão* sobre a “classe C com diploma” trazida acima -, passou a ser chancelado pela expressão “nova classe média”. Se, conforme já notava Heloisa Buarque de Almeida no início dos anos 2000, o campo da mídia e da pesquisa de mercado tinha uma tendência a fazer “um retrato otimista e melhorado do país, puxando “para cima” a classificação social” (Almeida, 2003, p. 97), essa estratégia parece ter se mantido no período subsequente, com o uso da ideia otimista de uma “nova classe média”, amplamente utilizado por mídias como a Rede Globo, além do discurso publicitário de grandes marcas nacionais, como Natura e Editora Abril (Macedo, 2016)¹⁰⁶.

Em oposição a essa argumentação otimista sobre um novo Brasil consumidor, diversas foram as vozes que passaram a questionar a existência de uma “nova classe média” no país (Souza, 2010; Pochmann, 2012, Scalón e Salata, 2012). Entrando no debate em 2010, o sociólogo Jessé de Souza publicou uma pesquisa intitulada *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?*, defendendo que a classificação social em estratos por renda consistia em uma maneira de negligenciar a dominação das elites; para Souza, essa população em ascensão constituiria na realidade uma “nova classe trabalhadora” que, assim como em outros países atravessados pelo

¹⁰⁵ Em texto intitulado “Os emergentes dos emergentes: reflexões globais e ações locais para a nova classe média brasileira”, Marcelo Neri (2011) ampliava sua reflexão para o contexto internacional, afirmando que “a transformação de pobreza recente em riqueza futura”, através da nova classe média dos BRICS, especialmente da China e Índia – mas também do Brasil - seria a principal revolução mundial contemporânea (2011, p. 12).

¹⁰⁶ Também no Governo Federal a ideia otimista de uma nova classe média reverberou, tendo sido lançado em 2013 um programa de pesquisas intitulado “Vozes da Nova Classe Média”, que contou com a participação do Datapopular (SAE, 2013). Sobre a construção dessa pesquisa e seus bastidores, ver Kopper (2016).

capitalismo flexível, aumentava seu potencial de consumo sem deixar de ser dominada (2010). Já o economista Marcio Pochman (2012), tomando parte na discussão, apontou para a precariedade do mercado de trabalho da “nova classe média”, revelando como, apesar da mudança significativa ocorrida entre 2004 e 2010 na base da pirâmide social brasileira, o termo classe média não fazia sentido para uma enorme população de trabalhadores manuais, como empregadas domésticas e pedreiros¹⁰⁷.

Apesar das polêmicas classificatórias, e ainda que o processo de mobilidade social verificado no período não tenha sido capaz de alterar significativamente a estrutura social do país, foi inegável o aumento do poder de consumo na base da pirâmide econômica brasileira nos anos 2000 e início dos anos 2010. Nesse sentido, a posse de eletrônicos como microcomputadores e celulares aumentaram substancialmente no período (Scalon e Salata, 2012; Spyer, 2018). De maneira similar, o setor de serviços se expandiu e se democratizou, ainda que predominantemente marcado pela criação de ocupações de baixa remuneração (Pochmann, 2012). De todo modo, verificava-se como o consumo popular, ao permitir acesso a bens materiais antes restritos às classes média e alta, contribuía para “transmutar exclusão em inclusão”, tornando-se também um lócus de “agência, empoderamento e cidadania” (Pinheiro-Machado e Scalco, 2010, p. 325)¹⁰⁸.

Recentemente, no livro *O Brasil mudou mais do que pensa: um novo olhar sobre as transformações nas classes CDE* (Gonzalez et al., 2018), realizado enquanto pesquisa coletiva na Fundação Getúlio Vargas, pesquisadores apresentaram novos dados sobre o período, mensurados a partir de renda domiciliar per capita, buscando comprovar que “novos patamares foram alcançados pelas classes CDE” nos anos 2000 (2018, p.7). Com destaque para o setor educacional, e tomando novamente a “classe C” como eixo de

¹⁰⁷ Conforme sintetizou Pochmann (2012, p.10): “Seja pelo nível de rendimento, seja pelo tipo de ocupação, seja pelo perfil e atributos pessoais, o grosso da população emergente não se encaixa em critérios sérios e objetivos que possam ser claramente identificados como classe média. Associam-se, sim, às características gerais das classes populares que, por elevar o rendimento, ampliam diretamente o padrão de consumo”.

¹⁰⁸ Contudo, conforme demonstraram Álvaro Comin e Rogério Barbosa (2011), o mercado de trabalho nesse momento também apresentava transformações importantes. Se o “prêmio salarial” para quem tinha diploma superior seguia sendo alto no Brasil, mostrava uma tendência declinante, indicando um processo de “redução das diferenças salariais, fruto do crescimento dos salários mais baixos” (2011, p.95). Segundo os autores, chamava a atenção a tendência de crescimento do número de pessoas com ensino superior em ocupações que formalmente requerem apenas o ensino médio ou fundamental. Nesse sentido, conforme destaca Henrique Costa (2015), se o desemprego diminuiu no período dos anos 2000, foi em função do crescimento das ocupações de menor ocupação: 95% dos empregos criados nos anos 2000 pagavam até 1,5 salário mínimo, com grande destaque para o setor de serviços, incluindo trabalhadores de call centers, comércio e tecnologias (Pochmann, 2012 apud Costa, 2015). Foram nesses estratos de trabalhadores que muitos retornaram aos estudos; conforme afirmam Comin e Barbosa destacam a presença não de “estudantes que trabalham”, mas de “trabalhadores que estudam” (2011, p. 75), conforme já analisado no capítulo um.

análise, segundo tais dados, se apenas 1% dos jovens entre 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior em 1995, esse índice saltou para 19,4% em 2015. Considero igualmente significativo os seguintes dados trazidos nesse estudo: em 1995, apenas 87 mil pessoas de domicílios das classes CDE frequentavam o ensino superior; em 2015, eram 2,1 milhões (Gonzalez et al., 2018, p. 17-18). É importante ressaltar que tais passos foram possíveis devido ao aumento da escolaridade geral no país, especialmente no Ensino Médio. Vejamos agora como o setor privado de ensino superior usufruiu dessa expansão.

Mercado de ensino superior privado: em busca de novos consumidores de diplomas

Se grupos educacionais privados estiveram historicamente inseridos no mercado nacional como importante alternativa para as classes média e alta¹⁰⁹, com o processo de mobilidade social descrito acima ocorreu uma mudança de seu público alvo. Vale lembrar que foi após a Reforma Universitária de 1968 que surgiu no Brasil uma nova modalidade de ensino superior privado, marcada pelo *ethos* empresarial (Martins e Neves, 2016). Já no final dos anos 1990, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e alguns decretos¹¹⁰, o governo federal autorizou o funcionamento de IES particulares que se declaravam com fins de lucros, garantindo mais uma abertura inédita ao mercado. Especialmente a partir de 2005, diante dos incentivos vultuosos oferecidos pelo governo federal por meio de políticas públicas como Prouni e FIES, tais empresas educacionais passaram a focar cada vez mais também nos estudantes de “baixa renda”, especialmente da “classe C”, conforme notado no período por diversas pesquisas sobre o ensino superior privado brasileiro (Sampaio, 2011; Almeida, 2014)¹¹¹.

¹⁰⁹ Conforme demonstra Helena Sampaio (2000) e está brevemente descrito na Introdução desta tese.

¹¹⁰ Como registra Helena Sampaio, o decreto N. 2.306 de 1997 pode ser considerado um marco na constituição do ensino superior privado com fins de lucros, ao permitir que as entidades mantenedoras passassem a assumir finalidade lucrativa (Sampaio, 2000, p. 144).

¹¹¹ Diversos pesquisadores sobre ensino superior sublinharam esse processo de captação de alunos da “classe C”. Helena Sampaio (2011, p. 41) diz: “Essas mudanças no ensino superior privado acolhem a aceleração da economia no País e, ao mesmo tempo, dela se beneficiam. A partir de 2006, cerca de 20 milhões de brasileiros passaram a pertencer à classe C. O reflexo do fenômeno é imediato na educação superior: nos últimos 8 anos, a participação de alunos da classe C nas instituições de ensino superior passou de 16% para 23%, o que corresponde a 2,1 milhões de novos alunos. Cerca de 70% dos que ingressaram no ensino superior o fizeram quatro anos após terem concluído o ensino médio. Sem dúvida, é esse novo contingente que está alimentando o crescimento do setor privado no País e orientando a nova configuração

Assim, em meados dos anos 2000, por meio de investimentos na captação dessa nova clientela, verificou-se um crescimento sem precedentes desse mercado de ensino superior. Tal processo foi marcado pela ascensão de grandes grupos educacionais com características empresariais, tendo como prioridade o lucro por meio da “gestão eficiente”. Conforme apontaram alguns pesquisadores desse cenário (Chaves, 2010; Almeida, 2014; Sguissardi, 2015), verificou-se no período um processo de “oligopolização do mercado educacional”. Nesse contexto, além das frequentes fusões¹¹², que formaram empresas cada vez maiores, alguns grupos abriram o capital na bolsa de valores e incluíram capital estrangeiro, destacando-se no mercado de ações (Chaves, 2010). Empresas como Kroton Educacional, Estácio, Unip, Laureate, Uninove e Ser Educacional passaram a dominar o mercado de ensino superior privado no Brasil. Marcados por grande capilaridade, espalhando-se pelo interior do país, inclusive nas regiões Norte e Nordeste, tais grupos apostaram num público amplo de consumidores-estudantes, buscando então alcançar todas as classes, com grande atenção às classes B e C.

A constituição do grupo Kroton Educacional foi paradigmática nesse sentido. Surgido como um pequeno cursinho pré-vestibular em Minas Gerais nos anos 1960, e passando a investir no ensino superior apenas nos anos 1990, a expansão mais volumosa do grupo se iniciou de fato nos anos 2000, conforme história oficial contada pela própria instituição, em função da “mudança do marco regulatório do setor de educação”, entrando assim no mercado de ensino superior lucrativo. Em 2007 ocorreu a abertura de capital do grupo Pitágoras na Bovespa, com o nome Kroton Educacional (KROT11). Em 2009, o capital internacional se juntou à instituição por meio de “um dos maiores fundos de *private equity* do mundo”, chamada Advent International e, entre 2010 e 2013, o grupo passou a realizar diversas aquisições e fusões, comprando pequenas, médias e grandes instituições Brasil afora. Em 2011 adquiriram a UNOPAR tornando-se “líder no setor de educação a distância no Brasil”. Já em 2014 o grupo Kroton se fundiu com a Anhanguera Educacional, tornando-se, enfim, “a maior empresa de educação do mundo”, conforme

do sistema de ensino superior”. Também Wilson Almeida (2014) dedicou uma sessão de sua tese ao tema (item 2.4, “Em busca da nova classe C”).

¹¹² Para uma análise detida sobre aquisições e fusões entre empresas do ensino superior privado e o papel do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) na mediação da concentração desse setor, ver Onto (2017).

orgulhosamente está registrado no site da instituição¹¹³. Em 2017, já liderando o mercado brasileiro desde 2013, a Kroton concentrava 841 mil alunos matriculados em cursos presenciais e a distância (*Folha de São Paulo*, Cunha, 2018 – ver imagem 3.3).

3.3: Infográfico “Maiores empresas de ensino superior no país, em 2017”.
Fonte: Folha de São Paulo, 17/06/2018 (com dados da Consultoria Hoper Educação).

Desse modo, constituindo-se enquanto um gigante do setor educacional privado mundial, o grupo Kroton aproveitou o período de maior mobilidade social no Brasil para tal expansão, investindo no ensino superior presencial e a distância (EAD) e, mais recentemente, realizando importantes aquisições também no ensino básico¹¹⁴. Em

¹¹³ Conforme descrito no histórico disponível no site da empresa (<http://www.kroton.com.br/>), acesso em julho/2018.

¹¹⁴ Após tentativa frustrada de compra da Estácio, em 2018 a Kroton comprou grupo Somos Educação, definido como o “maior grupo de educação básica do mundo”, incluindo as marcas Anglo, Ática, Saraiva, Red Ballon e Scipione -, em operação avaliada em mais de 4 bilhões (portal online G1, 23/04/2018).

paralelo, o crescimento do grupo também se deu via contínua redução de custos para otimizar os lucros. Isso, em muitos casos, quis dizer precarização do trabalho docente, demitindo professores com maior titulação e aumentando o número de alunos por sala, conforme noticiado em diversas reportagens no período¹¹⁵.

Nesse cruzamento entre expansão do ensino superior e mobilidade da “classe C”, entre reportagens e representações midiáticas sobre tais fenômenos, foi frequente o tema da chegada ao ensino superior como parte dessas novas conquistas. A polêmica em 2009 envolvendo a estudante Geisy Arruda, conforme exposta acima em reportagem do *Estadão*, foi emblemática do debate, evidenciando controvérsias sobre “os prós e contras da democratização do ensino superior” no Brasil. Negociando com tais debates, em 2016 a própria Geisy Arruda lançou um blog chamado “Blogueira da Classe C”¹¹⁶, articulando categorias de gênero e classe, em diálogo com as expectativas de estratificação do mercado. Assim, é interessante notar como ela própria agenciou a categoria de mercado, construindo as categorias “universitária” e “classe C” também como identidades negociáveis, dando circularidade a essas notícias e sistemas classificatórios.

3.4: A atriz Leandra Leal em merchandising do grupo Uniesp na telenovela *Império*, Globo, 2015. Fonte: site Uniesp, 2015

Também em telenovelas brasileiras exibidas no período encenavam-se situações de “mocinhas batalhadoras” realizando o “sonho” do ensino superior, ao mesmo tempo

¹¹⁵ Entre outras, destacam-se as reportagens do *Estadão* sobre lotação de salas, demissão de professores e busca de lucros em diferentes IES (Toledo et al., 2015) e (Salgado, 2013).

¹¹⁶ Blog disponível no endereço: <http://www.blogueiradaclasseC.com.br>. Segundo a descrição “o blog foi criado com o intuito de oferecer dicas para a Classe C [...] onde posso mostrar que é possível SIM se vestir bem e pagando pouco”. Diversas reportagens de sites de entretenimento acompanharam o lançamento em 2016, por exemplo, no site Ego, por meio da reportagem “Geisy Arruda lança blog e comemora: de perigete a blogueira da classe C” (EGO, 2016).

em que se fazia merchandising de instituições privadas com fins de lucros. Entre outros exemplos, em 2015, na telenovela *Império* (Globo, 2015), encenava-se a formatura de personagem Cristina (interpretada pela atriz Leandra Leal) em uma unidade do grupo educacional Uniesp¹¹⁷: enquanto a personagem se formava no curso de Administração, simultaneamente divulgava-se a marca dessa grande empresa do setor educacional (imagem 3.4). Conforme demonstrou Heloisa Buarque de Almeida (2007) a respeito da relação entre consumo, gênero e telenovelas brasileiras, nesse caso era o diploma o item de consumo a ser promovido pela heroína da trama¹¹⁸.

Os episódios mencionados acima - da personagem da Leandra Leal fazendo merchandising para o grupo Uniesp na telenovela da Globo e da violência de gênero sofrida por Geisy Arruda no então grupo Uniban (atual Anhanguera/Kroton) -, expressam a ascensão que os grupos privados lucrativos de ensino superior tiveram no período, em paralelo à constituição de um novo imaginário sobre o acesso ao ensino superior brasileiro.

Em visita em 2015 à Faculdade Bairro, localizada no Campo Limpo, na cidade de São Paulo, caminhando por uma das avenidas centrais da região, deparei-me com uma promoção da rede varejista Casas Bahia¹¹⁹ que reforçava um dos argumentos desta tese sobre o surgimento de um novo imaginário sobre ensino superior no Brasil no período: “*Promoção: a sua faculdade a gente paga*” (ver imagem 3.5). Na compra de computadores ou notebooks, os consumidores concorriam a um sorteio em que o vencedor ganharia o valor para pagar até cinco anos de mensalidades em uma faculdade privada.¹²⁰ A presença do capelo – o típico chapéu preto de formatura – como único

¹¹⁷ O grupo Uniesp, criado em 1999 e claramente voltado para estudantes de baixa renda, afirma ter por base o ideal de “educação solidária” e busca “proporcionar a oportunidade de ingressar no ensino superior”. Em 2017, conforme informações disponíveis no site institucional, possuía centros universitários e faculdades em mais de cem municípios brasileiros.

¹¹⁸ Sobre a relação entre telenovelas, consumo e gênero no contexto de mobilidade social dos anos 2010, ver também artigo decorrente de minha pesquisa de mestrado (Macedo, 2016), em que analiso o protagonismo de três empregadas domésticas em uma telenovela da Globo exibida no período.

¹¹⁹ Nesse contexto, é relevante lembrar como a Casas Bahia é uma das principais redes varejista popular brasileira. Segundo informações disponíveis no site da empresa, sua história se inicia nos anos 1950 com a abertura de uma loja pelo imigrante Samuel Klein na região do ABC Paulista. O nome, Casas Bahia, teria sido pensado como uma homenagem aos nordestinos da região. Atualmente, a empresa é parte da Via Varejo “companhia com ações negociadas na BMFBovespa (VVAR11) e que se posiciona como uma das maiores varejistas de eletrônicos do mundo”. Além das Casas Bahia, a empresa também controla a rede varejista Ponto Frio. Disponível em: <https://institucional.casasbahia.com.br/empresa/nossa-historia>, acesso em mar/2019.

¹²⁰ Naquelas letras pequenas, ao final da chamada promocional, esclarecia-se que o prêmio destinava-se ao pagamento de faculdade privada, até 5 anos de cursos, totalizando um valor máximo de R\$90 mil. O site institucional da empresa revelava a visão da diretora-executiva de Marketing e Inteligência de Mercado

símbolo a constar no design simples da campanha publicitária revelava a centralidade do diploma em tal imaginário, especialmente o diploma de uma faculdade privada.

3.5: Promoção Casas Bahia, “a sua faculdade a gente paga”, 2015
Fonte: site da empresa¹²¹

Em suma, especialmente no período entre 2009 e 2015, deu-se um grande processo de expansão do ensino superior privado brasileiro, relacionado com o aumento geral da escolaridade e da mobilidade social, levando a captação de “novos consumidores de diplomas”. Apesar das ambivalências, nesse período o ensino superior se inseriu no “campo de possibilidades” dos jovens brasileiros de baixa renda (conforme definição de Gilberto Velho, 2013), sendo este um dos argumentos principais desta tese: uma mudança fundamental em relação às percepções sobre a proximidade do ensino superior brasileiro enquanto *escolha possível* de qualificação e educação, para mulheres e homens, brancas e negras, jovens e adultas.

da Via Varejo, Flavia Altheman, responsável por tal ação promocional: “pesquisas nos mostraram que os consumidores reconhecem as Casas Bahia uma marca parceira no seu desenvolvimento e na realização de seus sonhos. Sempre estivemos ao lado das famílias brasileiras proporcionando acesso a produtos e serviços de qualidade. Então, nada melhor do que uma promoção para comunicar a importância do investimento em educação, que consolida os progressos conquistados pelos nossos clientes ao longo da vida, especialmente nos últimos anos”. Nas informações do site, também comunicava-se que a promoção estava sendo divulgada em mais de 670 pontos de venda da rede em todo o Brasil, além de ações em mídias como internet, televisão e rádio. Disponível em: <https://institucional.casasbahia.com.br/imprensa/casas-bahia-lanca-promocao-a-sua-faculdade-a-gente-paga>, acesso em mar/2019.

¹²¹ Disponível em: <https://institucional.casasbahia.com.br/imprensa/casas-bahia-lanca-promocao-a-sua-faculdade-a-gente-paga>, 2015, acesso em março/2019.

A crise: transformações em um cenário instável

A pesquisa de campo realizada entre 2015 e 2018 se deu num período de fortes inversões em relação às expectativas de mobilidade social e de expansão do ensino superior criadas no período precedente. Se, em 2015, o lema do segundo governo de Dilma Rousseff – “Brasil, Pátria Educadora” – parecia mobilizar mais empenho e recursos para o sistema educacional¹²², a subsequente crise política e econômica que levava ao impeachment da presidente em 2016 teve forte impacto no setor.

Conforme avaliação de Kopper e Damo (2018), desde então a própria concepção de “nova classe média” passou a ser amplamente questionada, levando a uma “evanescência” da categoria¹²³. De modo geral, abalada pela crise que marcou o período, a comemorada “ascensão da classe C” passou a ser redimensionada. Tal fração de classe teve seu potencial de consumo novamente reduzido, atingida pelo crescente desemprego e pelo progressivo endividamento das famílias.

Nesse sentido, contrapondo-se à reportagem de 2009 do *Estadão* que noticiava “a ascensão da classe C” e sua entrada no ensino superior, em 2016 nova reportagem do jornal paulista registrava o processo inverso, evidenciado na manchete “Classe C, ascensão e queda”. Entre outros perfis diretamente afetados pela crise, analisava-se novamente a situação dos ‘novos’ universitários:

Eles começaram a ter acesso a produtos e serviços que antes não cabiam no seu bolso, como plano de saúde, *ensino superior* e carro zero. Mas, afetadas pelo aumento do desemprego e da inflação dos últimos anos,

¹²² “Brasil, Pátria Educadora” foi anunciado como o lema do novo governo de Dilma Rousseff em sua posse, no início de janeiro de 2015. Dando continuidade a tal proposta, em abril de 2015 foi lançado, por meio da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) o documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”. Tendo como foco a educação básica, a proposta indicava a necessidade de melhorias qualitativas – e não apenas quantitativas – na educação brasileira, alegando uma “situação dramática”: “Não há outro país entre as maiores economias do mundo que figura, como figura o Brasil, entre os países com pior desempenho nas comparações internacionais.” (2015, p. 3).

¹²³ Segundo Kopper e Damo (2018, p. 357), a escolha de Jessé de Souza para presidente do IPEA – um dos grandes críticos da ideia de nova classe média – pode ser interpretada como um prenúncio de mudanças importantes nesse debate: “[...] a ascensão de Souza parecia enunciar o descarte de uma das políticas econômicas mais bem-sucedidas do segundo governo Lula, calcada no incentivo ao consumo das classes baixas”.

essas famílias começaram a fazer o caminho de volta (Mayrink, 2016, grifos meus¹²⁴).

Foi já nessa circunstância de crise que a pesquisa trazida nesta tese se contextualiza. Evidenciada em conversa com estudantes, professores, nos discursos publicitários e na mídia hegemônica, a pauta da *crise*, assim, se tornou central.

A fim de analisar a conexão entre crise, mercado de ensino superior, estratificação social e a chamada “classe C” nesse período, passo a analisar o relatório de pesquisa de mercado intitulado “As aspirações da classe C em relação ao Ensino Superior”, encomendada pelo Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum), publicado em dezembro de 2016¹²⁵.

3.6: Relatório publicado em 2016 pelo Fórum, colocando na lupa/lápis as equações da “classe C” entre custos e benefícios de ter um diploma no período.

Fonte: Fórum (2016)

O relatório analisa dados sobre “a classe C no ensino superior” entre 1996 e 2016, além de incorporar parte da pesquisa “Conhecendo o público universitário emergente. Quais as aspirações da Classe C em relação ao ensino superior”, realizada em parceria entre o Instituto Data Popular e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de

¹²⁴ Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,classe-c--ascensao-e-queda,10000050622>, acesso em 06/12/2018.

¹²⁵ Documento disponível no site do Fórum das Entidades de Representativas do Ensino Superior Particular e no site da ABMES (Fórum, 2016).

Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de SP (SEMESP), publicada originalmente em março de 2016¹²⁶. Diz o relatório:

O novo Fies atingiu em cheio os jovens da classe “C” e o crescimento foi exponencial, passando de 76 mil novos alunos financiados em 2010 para 732 mil em 2014. No entanto, com a **crise econômica** eclodida no início de 2015, o volume de Fies foi reduzido drasticamente e **grande parte dos alunos da classe “C” mais uma vez ficou sem alternativas** para ingressar no ensino superior (Fórum, 2016, p.2, grifos meus)

O documento traz alguns dados da pesquisa, realizada com 800 estudantes da “classe C” (definida a partir da renda per capita e familiar)¹²⁷ que haviam concluído o ensino médio e tinham a expectativa de ingressar na faculdade. Segundo o relatório, embora os estímulos públicos para o ingresso no ensino superior privado teriam diminuído no período para esse estudante, a universidade pública ainda não aparecia como principal alternativa. Segundo a pesquisa revelava, dois terços dos entrevistados “não acreditam que a universidade pública seja acessível para eles” (2016, p.3). O ensino privado, nesse caso, aparecia como primeira alternativa, principalmente para aqueles com mais de 24 anos. Ainda assim, apenas 37% dos jovens entrevistados com menos de 24 anos se planejavam para ingressar nessa fase de ensino no ano seguinte.

A crise do Fies também era destacada pelo relatório. Se, entre 2010 e 2014, as verbas para o financiamento estudantil cresceram exponencialmente – o que foi chamado na mídia de “o boom do Fies”¹²⁸ -, a partir de 2016, em função do “ajuste fiscal” realizado

¹²⁶ O relatório dessa pesquisa não foi disponibilizado na íntegra na internet. Alguns dados podem ser acessados em <http://www.semesp.org.br/imprensa/pesquisa-semesp-data-popular-revela-que-47-dos-egressos-do-ensino-medio/>, acesso em 06/12/2018.

¹²⁷ Segundo relatório, a pesquisa foi realizada com entrevistados da classe C, isto é, com renda per capita entre R\$388,81 e 1.361,93. O próprio documento alterna o uso das categorias “classe C”, “baixa renda” e “classe média” para se referir ao mesmo estrato de renda (Fórum, 2016).

¹²⁸ Ver, por exemplo, as reportagens da Folha de São Paulo “Vitrine de Haddad, FIES gerou inadimplência e verba para empresários” (Carneiro e Fabrini, 2018) ou do Correio Braziliense, replicada pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) “Os reflexos da crise nas faculdades particulares” (Correio, 2018).

pelo governo Dilma Rousseff, as verbas voltaram a cair, reduzindo-se ainda mais durante o governo de Michel Temer, em 2017¹²⁹.

Ao analisar a expansão do ensino superior no período, é importante destacar como, em seu auge, o FIES gerou intenso lucro para os grupos privados¹³⁰, tendo um papel determinante nesse processo de expansão do setor (Chaves e Amaral, 2016). Conforme registrei nas minhas visitas à campo em diferentes faculdades em São Paulo, verificava-se inclusive uma prática comum para aumentar essa rentabilidade: o preço da mensalidade “oficial” que seria cobrado pelo estudante do FIES era, em geral, duas a três vezes superior do que o preço da mensalidade “com desconto” que seria cobrado de estudante sem o financiamento estudantil¹³¹. Nesse passo, pressionados de um lado pela dívida estudantil e por outro pela conjuntura econômica do país, o endividamento dos estudantes aumentou na mesma medida do crescimento do programa, e a inadimplência entre os estudantes usuários do financiamento foi crescente¹³².

Diante desse cenário, o relatório de pesquisa do Fórum listava algumas ações possíveis “para instituições privadas continuarem oferecendo oportunidades de acesso para os alunos de baixa renda – mais especificamente da classe C” (2016, p. 9), apesar da crise econômica do país e da redução do FIES. Entre essas estratégias, foram listadas: crédito educativo próprio, “esclarecimento sobre a qualidade”, “seguro educacional” e “guerra de preços”. Tais estratégias viriam à tona em campanhas publicitárias de grande impacto nacional ou regional.

Assim, em consonância com os efeitos negativos da crise e orientadas pelos aconselhamentos periodicamente promovidos por tais entidades mantenedoras, as empresas do setor privado de caráter lucrativo passaram a investir ainda mais em publicidade no período entre 2015 e 2018, enchendo a cidade de São Paulo de

¹²⁹ Ver, por exemplo, reportagem “Governo anuncia redução de 29% nos investimentos do FIES”, publicada em 06/02/2017 no portal UOL. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2017/02/06/governo-anuncia-reducao-de-29-nos-investimentos-do-fies.htm>, acesso em 12/12/2018.

¹³⁰ Sobre a “farra do FIES” ver, por exemplo, reportagem da revista semanal *Veja* de 2017, intitulada “Fies: um pesadelo para o aluno e uma farra para as universidades” (Allegretti, 2017).

¹³¹ Por exemplo: em uma das faculdades que visitei, o valor oficial do curso de Pedagogia era R\$1.200 em 2017 – e essa era o valor do curso da ser cobrado por beneficiários do FIES, sendo este o valor repassado pelo governo federal à instituição. Mas, no caso do estudante não ter o financiamento estudantil, “automaticamente” ganhava uma bolsa de estudos e o valor da mensalidade era reduzido para R\$450,00. Verifiquei essa prática de dois valores de mensalidade – um “oficial” para o FIES, e um “real” para o estudante sem financiamento estudantil – em todas as IES que visitei no período entre 2015 e 2018.

¹³² Conforme reportagem da Folha de São Paulo de 29/01/2017 “Inadimplência aumenta, e mais de metade atrasa pagamento do Fies” (Saldanha, 2017). Pela regra do programa, o estudante deve iniciar o pagamento da dívida um ano e meio após o término do curso, tendo doze anos para o pagamento.

propagandas em metrô, pontos de ônibus, além de anúncios que pipocavam nos principais portais de notícias online e nas redes sociais, muitos deles evidenciando os “preços combativos” de matrícula ou mensalidade em tempos de “guerra”, conforme expressão do relatório de mercado analisado acima.

3.7 - A “guerra de preços”, conforme proposta em relatório do Fórum. Fotografia realizada na Feira do Guia do Estudante, Pavilhão Anhembi, em 2017. Fonte: fotografia da autora.

3.2 Discurso publicitário e escolhas entre estudantes: circularidades

Fevereiro de 2017, segunda-feira, 19 horas, primeiro dia de aula para os calouros na Faculdade Bairro. O cartaz na entrada indica que estudantes dos cursos de Direito, Contabilidade, Pedagogia e Tecnológicos devem se dirigir ao auditório principal. O campus é grande e possui vários prédios. Alguns alunos estão perdidos e pedem informação para uma *promoter*, que entregava na portaria diversos folhetos coloridos sobre descontos e promoções nas matrículas. No auditório, estudantes de diferentes cursos, ainda sem se conhecer, se sentam dispersos pelo espaço grande e, aparentemente, bem equipado. Quase ninguém conversa, a maioria interage com seus *smartphones*, alguns ouvem música com

fonos de ouvido. Diante do auditório já cheio, o diretor da unidade, vestido de terno escuro, entra, sobe no palco e se apresenta no microfone, dando boas-vindas aos calouros: *“quero parabenizá-los por estar aqui hoje. Quero dizer que vocês tomaram uma das mais importantes decisões da vida de vocês. O Brasil tem enorme carência de pessoas com ensino superior. Vocês sabiam que no Brasil apenas 17% dos jovens estão no ensino superior? Se vocês estão nessa sala, portanto, já são vencedores! E para quem faz ensino superior, como as pesquisas indicam, o crescimento salarial é muito grande. Vocês sabiam que há pesquisas que mostram que o salário para quem tem ensino superior pode ser até 250% maior? Mas não vai ser fácil chegar ao final desse percurso! E a recompensa só vai chegar lá na frente! Sabemos que vocês terão muitas dificuldades no caminho, dificuldades familiares, dificuldades financeiras. Nós brincamos aqui, entre nós que trabalhamos na faculdade, que a gente compete com o carnê da moto! E, em certos momentos, seguir se dedicando a faculdade não vai ser fácil, nós sabemos disso. Mas vocês são esforçados, não é verdade? Nada na vida de vocês vem sem esforço, sabemos disso. Então vamos contar com o esforço de vocês para alcançarmos juntos esse sonho. Um professor da casa sempre nos lembra que nós vendemos sonhos. Nós vendemos sonhos! Estaremos juntos nessa trajetória para alcançar esse sonho com vocês. Obrigado por terem escolhido [essa instituição] e sejam bem-vindos!”*

Batemos palmas. Em seguida, assistimos a um vídeo sobre uma nova plataforma online, “*exclusiva*” daquela rede institucional, que conecta estudantes com possíveis empregadores, aumentando sua “*empregabilidade*” já durante o curso. Em seguida, outro vídeo sobre a estrutura física da universidade (laboratórios, biblioteca, praça de alimentação). Após os coordenadores de cada curso se apresentarem, novas palmas, e então formam-se grupos por curso para fazer um tour pelo campus (Caderno de campo, São Paulo, 2017).

3.8: Fotografia do vestibular que realizei em uma IES privada com fins de lucros em 2016, com destaque para o tema proposto: “educação x ignorância”. O tema de redação, em minha interpretação, já era uma forma de discurso publicitário. Fonte: fotografia da autora

Ao longo da pesquisa de campo, diversos foram os momentos em que percebi o quanto o discurso publicitário se fazia presente no cotidiano estudantil. No episódio relatado acima, além de abordar a crise, o diretor do campus da Faculdade Bairro mobilizava uma linguagem muito próxima do discurso publicitário já analisado acima, recorrendo a imagens como “sonhos”, o “valor do diploma”, o “potencial” de cada estudante, a importância da “persistência” e do “esforço”, a crença da instituição em cada aluno (conforme primeira imagem apresentada neste capítulo, acompanhada da frase “Bia, a gente acredita em você”).

Ao comparar o boleto de pagamento da mensalidade da faculdade com “o *carne da moto*”, o diretor claramente se dirigia a um público já pressionado por seus gastos mensais, possivelmente endividado, ainda assim acreditando que a aposta no ensino superior seria recompensadora. Naquele auditório, estudantes tensos, mas esperançosos, iniciavam uma nova turma nos mais variados cursos de ensino superior que integravam aquela instituição. A fala do dirigente, ecoada em alto som nos autôfalantes diante de estudantes silenciosos e atentos, faziam cada um ali refletir sobre o lugar do ensino superior em sua vida, reforçando as motivações para buscar um diploma e uma possível melhor colocação no mercado de trabalho.

Assim como nessa fala do diretor é possível identificar um discurso motivador muito próximo ao usado nas campanhas publicitárias, também a proposta de redação de um dos vestibulares que realizei durante a pesquisa de campo chamou minha atenção (imagem 3.8), quando, em 2016, ao prestar vestibular em um dos grandes grupos educacionais com fins de lucros na cidade de São Paulo, deparei-me com a proposta de redação “Educação *versus* ignorância”. Como “texto motivador” para a redação, era apresentado um trecho de artigo do jornalista Gilberto Dimenstein sobre o investimento federal em escolas públicas, mas que concluía com a seguinte frase: “se você acha que a educação custa caro, veja por quanto sai a ignorância”¹³³. Conforme minha interpretação (e indignação) no momento daquela prova, o próprio tema da redação era uma forma de discurso publicitário, que induzia os estudantes potenciais a refletir e defender naquele momento tenso de vestibular que a “educação custa caro”, mas não mais caro que a ignorância, portanto, valeria a pena pagar todos os boletos, ainda que com grande esforço. Ao meu lado, estudantes de idades e perfis variados escreviam nervosos aquela dissertação de no mínimo dez linhas (conforme regra da prova), que além de tudo prometia bolsa para os mais bem colocados, mas que na verdade já saíamos todos pré-matriculados após obrigatoriamente dar o número de nossos documentos como RG e CPF. Assim como na fala do diretor registrada acima, no caso dessa redação de vestibular, mais uma vez o discurso publicitário estava implícito em cenas cotidianas.

Por tais motivos, a reflexão sobre publicidade ganhou centralidade. Além da importância do discurso publicitário nesse mercado, para as estudantes que participaram da pesquisa as propagandas também se revelaram uma referência decisiva, abrindo um leque de conhecimento sobre as diferentes instituições, cursos e promoções oferecidas.

No trabalho precursor de Maria Arminda Arruda já no final dos anos 1970, a publicidade era entendida como “o componente mais importante da estratégia de vendas” para as empresas brasileiras (2015, p. 56). Tornando-se um setor cada vez mais autônomo, as campanhas publicitárias progressivamente passaram a concentrar recursos importantes no Brasil, mobilizadas ano a ano no esforço de persuadir consumidores na compra de mercadorias, fossem elas bens ou serviços. Em pesquisa realizada no final dos anos 1980,

¹³³ Trecho de artigo de Gilberto Dimenstein no jornal *Folha de São Paulo*, de 2006, intitulado “Esses incríveis pobres ricos”. Ao buscar o texto na íntegra, na internet, fica claro que o jornalista está analisando alguns dados sobre o ensino público brasileiro, questionando as correlações entre desempenho educacional dos municípios e renda per capita. Já a redação do vestibular, descontextualiza esse debate sobre o ensino público de modo a dar destaque à frase “se você acha que a educação custa caro, veja por quanto sai a ignorância” (Dimenstein, 2006).

também a antropóloga Lucia Müller demonstrava a centralidade da produção simbólica pela publicidade na sociedade brasileira, revelando como sofisticavam-se cada vez mais as pesquisas de mercado que visavam compreender os “códigos de consumo” que seriam destacados pelas peças publicitárias (Müller, 1989). Com a progressiva multiplicação de produtos similares, o trabalho dos publicitários passou a se orientar na direção inversa: “em vez de partir do produto para definir os possíveis consumidores, passam a definir o grupo consumidor, para, a partir deles, estabelecer quais conteúdos distintivos serão atribuídos ao produto” (1989, p. 198). Conforme sugiro a seguir, de modo similar, é por meio de pesquisas de mercado cada vez mais minuciosas sobre os consumidores/estudantes potenciais que tais campanhas publicitárias ainda hoje são delineadas.

Em pesquisa sobre o marketing educacional do ensino superior privado nos anos 1990, Helena Sampaio (2000) analisou catálogos, *outdoors* e *folders*, entre outros materiais, constatando como as propagandas privilegiavam alguns elementos no início daquela década¹³⁴: imagens de jovens (fotografias ou ilustrações), fotos de instalações internas (bibliotecas, salas, auditórios, etc) e fotos externas do campus universitários ou das fachadas dos prédios. De modo geral, Sampaio constatava como, entre 1992 e 1996, três categorias se destacavam em tais publicidades: juventude, técnica e sucesso, delineando imagens “de jovens sorridentes, descontraídos, esportivos, integrados ao mercado de consumo” (2000, p.352).

Passo agora a analisar algumas campanhas publicitárias veiculadas por diferentes instituições privadas de ensino superior da cidade de São Paulo entre 2015 e 2018. Saliento o destaque dado por tal discurso publicitário em relação à facilidade de acesso na cidade (proximidade de terminais de ônibus e estações de metrô) e à facilidade de acesso financeiro (por meio dos destaques sobre promoções, bolsas e preços baixos, estimuladas pela crise econômica vigente no período). Em seguida, aponto as imagens de jovens selecionados para compor tais campanhas publicitárias, em reflexão a partir da

¹³⁴ Segundo Sampaio, já no final dos anos 1990 teria havido uma mudança: jovens deixaram de ser protagonistas das campanhas publicitárias, e as campanhas passaram a privilegiar as instituições de ensino superior (Sampaio, 2000, p.353). Tal mudança se justificaria por exigências de uma portaria ministerial lançada em 1997 (nº878, artigo 1º) que exigia maior detalhamento das condições institucionais. Assim, se no início dos anos 1990, valorizam-se expressões como futuro, nova geração e novo, no final da década valorizavam-se as ideias de tradição, experiência e competência.

articulação de marcadores sociais da diferença, tendo gênero, raça e classe como eixo de análise.

Circular pela cidade de São Paulo durante o período de realização desta pesquisa – mesmo quando eu não estava realizando campo – obrigava-me a reparar nos anúncios e refletir continuamente sobre o mercado de ensino superior paulistano e seus recursos visuais para captar novos alunos. Dispersos em pontos de ônibus e nas estações de metrô, propagandas de diferentes instituições privadas pululavam a todo momento em minha frente em espaços de destaque na cidade.

Desde a Lei Cidade Limpa – implementada a partir de 2007 em São Paulo¹³⁵ -, quando foram proibidos *outdoors* e outros letreiros grandes nas calçadas das grandes avenidas da cidade, era especialmente nos pontos de circulação do transporte público que tais propagandas apareciam, afixadas em pontos de ônibus, painéis no metrô ou nos relógios eletrônicos dispersos em grandes avenidas.

¹³⁵ Nota sobre a lei Cidade Limpa – lei

Imagem 3.9: uma das propagandas registradas em pontos estratégicos de circulação da cidade (Ponto de ônibus da Av. Consolação, 05/2017). Fonte: fotografia da autora

Rapidamente descobri que a localização dessas propagandas em pontos estratégicos da cidade não se dava à toa. Conforme frequentemente destacado nessa produção discursiva, a questão da localização – em uma cidade enorme como São Paulo, ocupando milhares de quilômetros quadrados de território urbano – era de fato uma questão central, conforme já discutido no capítulo um. Para além da oposição centro e periferia – estratégica para se compreender a dinâmica de uma cidade como São Paulo (Pereira, 2016), anúncios de tipo “Próximo ao metrô” ou “Perto do terminal de ônibus” revelavam a importância da questão da mobilidade urbana em São Paulo.

3.10: Enorme propaganda da Cruzeiro do Sul na estação Consolação, Linha Verde do Metrô, 2017. Fonte: fotografia da autora.

Tomo como exemplo a imagem 3.10, em que a propaganda de grandes proporções exibida na parede lateral do metrô Consolação apostava em uma única e curta mensagem: “A Cruzeiro do Sul chegou à Av. Paulista”. Ao lado das letras brancas, exibindo um semblante sério, um rapaz jovem, branco, de cabelos curtos, representava um estudante potencial, vestido de camiseta e mochila, segurando um livro amarelo embaixo do braço, expressando possivelmente a praticidade de cursar o ensino superior em uma das principais avenidas da cidade de São Paulo, rodeada por estações de metrô e linhas de ônibus. Ali, não há menção à qualidade do ensino, oferta de cursos, tampouco a promoções e bolsas. Em diálogo direto com a dinâmica da cidade, em campanha de linguagem simples e direta, é apenas a localização o critério a ser destacado.

Já na imagem 3.9 (acima), do grupo Estácio, localizada em totem num ponto de ônibus na Avenida Consolação, a peça publicitária também consistia na combinação de dois elementos simples. De um lado, os textos “cursos presenciais e a distância” e “inscreva-se já”; de outro, a imagem da modelo jovem, negra, de cabelos crespos e óculos de grau, representando uma estudante potencial, interessada nos estudos (simbologia marcada pelo óculos) e de estilo de vida prático e dinâmico, ao se deslocar pelos grandes corredores de ônibus da cidade de São Paulo.

Conforme já discutido anteriormente, ao conversar com as estudantes universitárias, tanto na Faculdade Centro, como na Faculdade Bairro, em diversas vezes em que puxei assunto sobre a escolha da instituição, o principal critério relatado foi, de fato, *localização*. As estudantes, assim, me contavam que aquele local da cidade era mais conveniente por estar próximo de suas casas (no caso da Faculdade Bairro) ou de seus trabalhos (no caso da Faculdade Centro)¹³⁶. A facilidade de acesso ao transporte público também era central. Em seguida à *localização*, outros critérios como preço, bolsas de estudo ou indicação por amigas, amigos e parentes também eram apresentados.

Esse aspecto da localização se tornava, assim, fundamental, ainda mais se lembrarmos a importância, enquanto marcador de diferenças, que o local de moradia

¹³⁶ No caso da escolha da Faculdade Centro – como relatado no capítulo um, por meio da trajetória de Janaína -, um dos principais critérios era a proximidade em relação ao trabalho. Já no caso da escolha pela Faculdade Bairro, como no caso de Bruna, também apresentada no capítulo um, a maioria dos estudantes com quem tive contato residiam na mesma região da instituição, nas proximidades entre o bairro de Campo Limpo e a parte sudeste do município de Taboão da Serra, espalhando-se para bairros próximos.

possui na Região Metropolitana de São Paulo. Nesse sentido, habitar e circular pelas periferias, diferentemente do centro expandido da capital, traz outras experiências para as pessoas envolvidas. Como alguns trechos de entrevistas com estudantes revelavam, o critério “proximidade de casa”, nesse contexto, não pode ser visto como um aspecto menor:

Eu escolhi aqui porque é próximo da minha casa, já te falei né, que eu moro no Capão Redondo, então aqui no Terminal tem ônibus fácil para eu ir e voltar. E também é movimentado, achei menos perigoso para eu pegar o transporte tarde. Eu nunca vi contar de violência aqui depois da aula (Luana, estudante de enfermagem).

Na verdade eu queria estudar em outra faculdade [cita propaganda], mas como eu também trabalho longe, eu ia chegar muito tarde em casa. Então eu optei por ser mais próximo da minha casa. Eu moro no Jardim Rosana, então daqui eu pego um ônibus só. (Laizi, estudante de administração).

Eu fiquei em dúvida entre algumas faculdades, cheguei a olhar a nota do MEC e tudo. Como aqui a nota também era boa pro meu curso e é vinte minutinhos da minha casa [no bairro Jardim Macedônia] ficou mais prático. Eu saio do trabalho [na Leroy Merlin] dá tempo de passar em casa, tomar um banho, antes de vir para aula. (Beatriz, estudante de fisioterapia).

Eu escolhi aqui porque está dentro das minhas condições de verba. Eu não fiz muitas pesquisas na verdade... Eu moro aqui próximo no [Jardim] Mitsutani. Então uma faculdade longe, vamos dizer, em Santo Amaro, se eu fosse sair daqui pra ir trabalhar, depois ir pra faculdade e voltar, eu não ia aguentar, mesmo que eu esteja com o meu carro. Porque eu não trabalho sentada, entendeu? Eu sou diarista, eu trabalho muito. Então sendo perto me ajuda a descansar mais, depois trabalhar mais, e conseguir pagar a faculdade. (Jucilene, estudante de enfermagem – antes de desistir do curso).

Ao refletir sobre tais narrativas, diversos aspectos ligados à questão da mobilidade urbana podem ser notados: transporte público e tempo a ser utilizado no deslocamento, sensação de segurança (especialmente por se tratarem de mulheres que voltam sozinhas para casa no período noturno), possibilidade de passar em casa e se arrumar, comer e descansar depois de uma longa jornada de trabalho.

De acordo com Alexandre Abdal e Julia Navarro em artigo intitulado “Uni por uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa” (2014), a localização também era critério destacado na escolha entre bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo, na medida em que a qualidade das IES era vista como “semelhante”. Conforme sublinharam os autores, a proximidade da faculdade em relação ao transporte público ou à residência dos estudantes pesquisados aumentava significativamente a chance de permanência no curso, já que “o trabalhador-estudante padece de uma ausência de tempo crônica, expressa em falta de tempo para, além de estudar, realizar atividades inerentes ao Ensino Superior e importantes para a formação universitária” (Abdal e Navarro, 2014, p. 69).

Se tais critérios foram mencionados pelas estudantes universitárias que participaram da minha pesquisa, e também nas de outros pesquisadores acadêmicos como Abdal e Navarro (2014), esses mesmos critérios também são conhecidos pelo mercado de ensino superior, conforme evidenciado nos relatórios de pesquisas de mercado que acessei no período. Destaco a pesquisa realizada em 2016 pelo Instituto Data Popular, encomendada pelo SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior). Conforme reportagem que foi capa da *Revista Ensino Superior* em 2016 e divulgado no site da instituição¹³⁷, discutia-se nessa pesquisa a “equação da escolha” entre os “estudantes da classe C” (Semesp, 2016). A partir de pesquisa de abrangência nacional realizada com estudantes “pertencentes à classe C ou nova classe média”, com renda familiar então calculada como entre R\$1.806 e R\$3.463, egressos de escolas públicas que pretendiam ingressar em breve no ensino superior ou já estudantes universitários, investigava-se perfis, aspirações e critérios de escolha de cursos e instituições. Segundo o relatório, “ambos os perfis acreditam, de forma majoritária, que somente com o diploma de ensino superior conseguirão bons empregos, bons salários, estabilidade financeira e, conseqüentemente, ascensão social”. Sobre a “equação da escolha”, o texto afirmava:

¹³⁷ Disponível em: <http://www.semesp.org.br/noticias/o-que-eles-esperam-do-ensino-superior/>, acesso em mar/2019.

O **preço**, aliás, é um fator de grande importância para a escolha da instituição. Só perde para os aspectos de qualidade e **localização**, este último relacionado à presença de **estações de trem, metrô e ônibus** nas imediações e à **distância entre a instituição e a casa ou trabalho do aluno** (Semesp, 2016, grifos meus).

Nota-se, nesse sentido, a relevância da pesquisa de mercado, que contribui para essa circularidade entre critérios e expectativas de estudantes e o discurso publicitário localizado em diferentes pontos da cidade. Analisar a propaganda da Faculdade Cruzeiro do Sul ou da Estácio expostas acima (imagens 3.9 e 3.10) a partir de tais relatórios de pesquisa de mercado, ganha outros sentidos, revelando como longe da aparente simplicidade e descuido estético de tais produções milionárias, trata-se de compreender as potentes lógicas de produção dessas campanhas publicitárias.

Se a pesquisa de mercado se constitui como estratégica para compreender o consumidor brasileiro desde ao menos os anos 1980, por meio da confiabilidade trazida por métodos próximos ao trabalho científico (Müller, 1989)¹³⁸, a partir dos anos 2000 institutos de pesquisa exclusivamente voltados para o consumidor popular, por meio de técnicas de pesquisa cada vez mais refinadas, incluindo o uso de “etnografias”, passaram a se aproximar cada vez mais do cotidiano desses consumidores, conforme já discutido acima (Kopper, 2016).

Ainda analisando a pesquisa Data Popular/Semesp de 2016, torna-se relevante destacar a discussão sobre a percepção dos alunos em relação à qualidade das IES. Destaca-se nesse relatório a importância de sites como Guia do Estudante (da Editora Abril) e do site Reclame Aqui¹³⁹, além das informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), para verificar notas e rankings de qualidade. No entanto, como nem sempre a instituição selecionada corresponde ao ideal de qualidade, os estudantes

¹³⁸ A pesquisa de Lucia Müller, intitulada “A Alma do negócio: um estudo antropológico sobre o uso da pesquisa de mercado na publicidade”, realizada em 1989, já revelava como a eficácia da publicidade depende de sua capacidade de distinguir pessoas e coisas, gerando classificações.

¹³⁹ O site Reclame Aqui reúne reclamações escritas por consumidores sobre instituições e serviços. O setor de ensino superior privado concentra milhares de reclamações em tal site, sendo uma importante fonte de consulta sobre quais tipos de “problemas” o estudante poderá encontrar na IES. Conferir: <https://www.reclameaqui.com.br/>

realizam “ajustes” nas expectativas de qualidade por meio da crença no desempenho pessoal. Segundo a pesquisa Data Popular/Semesp constata:

Apesar de [os entrevistados da classe C] valorizarem a qualidade da instituição de ensino, os potenciais calouros acham que podem contornar eventuais falhas com empenho e esforço pessoal. **É o aluno quem “faz” a faculdade, e não o contrário**, consideram (Semesp, 2016, grifos meus).

Em minha pesquisa, essa percepção de “quem faz a faculdade é o aluno” também se mostrou relevante, inclusive sendo dita exatamente dessa maneira em algumas conversas. Em entrevista, a estudante Bruna, da Faculdade Bairro, também se aproximava dessa visão:

*Eu cheguei a ir na Faculdade [cita concorrência], mas ia ficar longe pra mim. E na época eu prestei o vestibular daqui, aquela redação, e consegui uma bolsa de 50%. Então eu pensei: eu acho que faculdade é tudo igual! **A faculdade quem faz é o aluno né?** Então não é faculdade que vai fazer a diferença, mas o aluno.* (Bruna, estudante de enfermagem)

Tais afirmações revelavam essa sensação de semelhança entre as IES, consideradas muitas vezes mais no seu aspecto genérico (“fazer faculdade”) do que no aspecto particular (“fazer determinada faculdade ou universidade”). No entanto, esse pensamento sobre a escolha da faculdade como mais indiferente tampouco pode, acredito, ser interpretado como uma falta de visão crítica à instituição e ao mercado de ensino superior. Ao contrário, em pesquisa de campo na Faculdade Bairro a todo momento foram feitas críticas a determinadas políticas da instituição, como a busca desmedida pelo lucro e a precarização do trabalho docente. Indignação evidenciada, por exemplo, quando uma professora foi demitida em 2017 por ter progredido na carreira e, assim, “estar custando muito caro para a faculdade”, conforme Bruna e Andrea me relataram indignadas em conversa na praça de alimentação. No entanto, se avaliaram tais medidas como absurdas, a instituição não abrigava nenhuma mobilização estudantil capaz de levar adiante críticas

frente a casos como esses, revelando, em geral, a baixa mobilização estudantil no ensino superior privado de caráter lucrativo na cidade de São Paulo¹⁴⁰.

Ainda assim, tanto no caso de Bruna como no de outras estudantes, ao longo da pesquisa a publicidade revelou-se peça fundamental como fonte de informação sobre as diferentes instituições, cursos, bolsas e promoções. Nesse sentido, vale lembrar como Bourdieu chamou atenção sobre como a “parte do capital cultural mais rentável na vida escolar” são as informações sobre os canais de acesso e permanência nas diferentes instituições universitárias (Bourdieu, 1998, p. 49)¹⁴¹. Nesse sentido, especialmente para os estudantes de “primeira geração” a ingressar no ensino superior (Dumais e Ward, 2010), a falta de referências fornecidas por parentes e amigos que já cursaram essa etapa de ensino é negativamente sentida, ficando mais dependentes das informações disponíveis na internet e nas propagandas da cidade.

No discurso publicitário aqui analisado, assim como o tema da localização revelou-se central, também a chamada “guerra de preços”, promoções e bolsas foi importante. Para além do destaque dado à localização, diversas campanhas publicitárias no período ressaltavam a temática da crise, “combatendo-a” com promoções, financiamento privado e oferecimento de bolsas. Tomando o grupo Kroton como paradigmático desse processo, a publicidade realizada para o grupo Anhanguera – faculdade pertencente ao grupo - no período foi expressiva dessa tendência, fazendo menção direta à crise, na tentativa de estimular os estudantes potenciais a não desistir de realizar a faculdade e, assim, manter a expansão de suas matrículas.

¹⁴⁰ Embora, na cidade de São Paulo, a mobilização estudantil de tais IES seja baixa, presenciei em 2016 algumas mobilizações importantes, como um protesto estudantil da Uniesp contra a inscrição forçada de estudantes no FIES (protesto intitulado “Se a Uniesp diz que paga, então vai ter que pagar”) e protestos diante da crise do FIES.

¹⁴¹ Sobre isso, dirá Bourdieu: “é todo um capital de informações sobre o cursus, sobre a significação das grandes escolhas [...] sobre as carreiras futuras e sobre as orientações que normalmente conduzem a elas sobre o funcionamento do sistema universitário, sobre a significação dos resultados, as sanções e as recompensas, que as crianças das classes cultas investem em suas condutas escolares” (1998, p. 49).

3.11: Cartaz de campanha do grupo Kroton apresentado em 2015 para vestibular de 2016, com o tema “sem crise”. Fonte: site Anhanguera 2015.

Assim, a publicidade da Kroton abordou em 2015 diretamente o problema, por meio do bordão “sem crise”. Em uma das peças disponibilizadas no período (imagem 3.11) vemos um estudante, homem, branco, jovem de cabelos curtos, vestindo camisa social (em referência ao mundo do trabalho), a qual é conciliada com a mochila (em referência ao mundo dos estudos), sorrindo, despreocupado. Além da peça publicitária referir-se à crise econômica e política do país, referia-se também à redução da verba do Fies em 2015, decorrência do ajuste fiscal promovido pelo governo federal ainda na gestão Dilma Rousseff.

Na tentativa de remediar a crise, foram acionadas opções privadas de financiamento, parcelamentos, descontos, bolsas, promoções e prêmios para quem realizasse a matrícula. Assim, no período, a Anhanguera lançou o PEP (Programa de Parcelamento Privado) e a FMU lançou o programa de bolsas “Move Mais”¹⁴² com o dizer “não é financiamento, não é parcelamento: são bolsas de até 100%” (propaganda FMU, 2017). Já o grupo Uninove lançou em 2016 o programa Priuni (Programa de Inclusão Universitária), em clara alusão ao programa federal Prouni, oferecendo também bolsas de estudos ofertadas pela própria instituição.

¹⁴² Segundo descrição no site da FMU, “o programa Move Mais oferece “10 mil bolsas de estudos de até 100%, que tornam possível o sonho em cursar o ensino superior”. Disponível em: <https://portal.fmu.br/bolsas-e-financiamentos/programa-move-mais/>, acesso em mar/2019.

Nesse contexto, personalidades conhecidas na mídia nacional como o apresentador Luciano Huck e o nadador Gustavo Borges foram contratadas para dar confiabilidade para algumas marcas educacionais (imagens 3.12 e 3.13). As mensagens que as acompanhavam, de motivação, também revelam aspectos importantes desse mercado: “encare o diploma como uma medalha”, lê-se em uma propaganda do grupo Cruzeiro do Sul que registrei na Feira do Estudante em 2017, estrelada pelo atleta Gustavo Borges¹⁴³. Por meio de mensagens como essa, buscava-se enfatizar que a conquista final - a medalha/diploma - só seria obtida após um longo esforço de tempo e, possivelmente, de dinheiro.

3.12 e 3.13: Uso de imagens de personalidades de grande conhecimento do público, como Luciano Huck e Gustavo Borges. Fonte: site Anhanguera e Cruzeiro do Sul, 2017

Entre as estudantes que participaram desta pesquisa, essas novas formas de financiamentos e bolsas privadas rapidamente se tornaram expressivas, disputando com os financiamentos públicos oferecidos pelo Prouni e Fies. A estudante Bruna, por exemplo, iniciou o curso em 2016 pagando a mensalidade integral, mas já no segundo semestre entrou para o parcelamento privado da Faculdade do Bairro, pagando 50% da mensalidade e deixando os outros 50% para ser pagos após o término do curso. Já a estudante Amanda, da Faculdade Centro, em uma de nossas conversas contou que como não tinha conseguido o Prouni, tentava negociar com a faculdade um novo programa de bolsas que ela havia visto em campanha publicitária no site da instituição.

Em suma, a circularidade entre discurso publicitário, pesquisa de mercado e narrativas de estudantes sobre ensino superior apresentaram aproximações e afastamentos

¹⁴³ Propaganda da Cruzeiro do Sul exibida em 2017 na internet no site da instituição, exibida na Feira do Guia do Estudante de 2017, entre outras mídias.

notáveis. Para além das estratégias mútuas tomadas diante da expansão e da subsequente crise do ensino superior privado, também a territorialidade de uma cidade como São Paulo revelou-se questão central para a compreensão de tais dinâmicas.

3.3 Interseccionalidade e publicidade: raça, classe e gênero em articulação

Historicamente, a indústria cultural no Brasil privilegiou corpos brancos em diferentes produtos imagéticos, como telenovelas e propagandas, conforme demonstrou Joel Zito Araújo (2004), entre outras pesquisas sobre a invisibilidade histórica dos negros na mídia brasileira. Em especial, na publicidade, comumente se deu “a valorização dos corpos claros, jovens e longilíneos” (Beleli, 2007, p. 202).

No que se refere às propagandas do mercado privado de ensino superior paulista e brasileiro, por mim observadas na cidade de São Paulo e na internet entre 2015 e 2018, esse padrão persistiu apenas parcialmente. Conforme exemplo trazido na imagem 3.14, em propaganda da Universidade Paulista (UNIP), comumente mulheres e homens jovens e brancos são pensados como representativos dos estudantes/consumidores potenciais, em geral vestidos com roupas sociais, típico do jovem em ascensão em algum ambiente de trabalho que requer elegância e distinção.

Imagem 3.14: peça publicitária do grupo Unip para 2017.
Fonte: site da UNIP, abril de 2017.

No entanto, para além do privilégio de corpos brancos – revelando o racismo institucional historicamente naturalizado nas propagandas brasileiras -, chamou minha atenção no período o destaque dado à jovens modelos negras e de cabelos crespos em diversas campanhas publicitárias do setor. A campanha publicitária lançada em 2016 pela Estácio é emblemática nesse sentido (ver imagem 3.15). Empresa reconhecida no mercado pela sua captação de consumidores homens e mulheres das classes B e C¹⁴⁴, essa campanha retratou trabalhadores-estudantes potenciais que utilizariam o décimo terceiro para se matricular na instituição, por meios dos dizeres “aproveite seu décimo terceiro para iniciar uma graduação!”. Na imagem, aparecem três jovens: à frente, a mulher negra de cabelos crespos; em segundo plano, a mulher branca de cabelos ondulados, seguida por um homem branco de cabelos alourados. Mensagem próxima pode ser lida nas imagens da campanha também de 2016 do grupo Uninove (imagem 3.16): três modelos, sendo à frente uma jovem negra, em segundo plano uma jovem branca e, já quase desfocado, um homem branco de cabelos curtos. E entre as chamadas presentes na peça publicitária, o destaque está nos dizeres “Bolsas de até 80%”, com o detalhamento ao lado: “Não é financiamento. É bolsa”. Em ambas as campanhas, para além da ênfase nas oportunidades de se ingressar no ensino superior, verificamos a recorrência de critérios de gênero e raciais em relação aos modelos selecionados para protagonizar os anúncios. Certamente, tal similaridade não é casual. Já na peça publicitária apresentada na imagem 3.17, observam-se paralelos, ainda que com uma inversão: três modelos vestindo os trajes de formatura, sendo à frente o homem negro, no meio a mulher branca e, novamente, em último lugar na fila, o homem branco.

¹⁴⁴ Conforme noticiado em diversas reportagens do mercado de negócios, o foco recente da Estácio tem sido a “classe C”. Ver, por exemplo, reportagem da revista Exame: <https://exame.abril.com.br/revista-exame/festa-de-fim-de-ano-da-estacio-diz-muito-sobre-sua-fase-dificil/>

Imagem 3.15: peça publicitária do grupo Estácio para matrícula no ano letivo de 2017.
 Fonte: site da instituição no final de 2016.

Imagem 3.16: peça publicitária do grupo Uninove para matrícula no ano letivo de 2017
 Fonte: site da instituição no final de 2016.

Imagem 3.17: peça publicitária do grupo Uninove para matrícula no ano letivo de 2017
 Fonte: site da instituição no final de 2016.

Em propaganda da FMU, por sua vez, assim como em outras que registrei no período (assim como as imagens 3.2 e 3.9, exibidas acima), todo o protagonismo da peça publicitária é dado a uma jovem mulher negra de cabelos crespos (imagem 3.18). Vestida com blusa rosa sem estampas, portando sorriso simpático e discreto, a modelo aparece sob fundo cinza, ao lado da mensagem “10 mil bolsas de até 100%”. Novamente, o programa de bolsas é a mensagem a ser enfatizada na sintética comunicação escrita da peça publicitária.

Imagem 3.18: peça publicitária do grupo FMU/Laureate divulgando bolsas para 2017.
Fonte: site da IES no final de 2016.

Vemos, assim, como nesse debate, a mulher negra, jovem e de cabelos crespos também se tornou uma personagem central, protagonista de inúmeras campanhas de grandes grupos do ensino superior privado brasileiro, conforme registrei no período. Minha interpretação é que tal perfil se tornou representativo da consumidora potencial da “classe C”.

Nesse sentido, vale sublinhar que em publicações sobre a “classe C” voltadas para o mercado de ensino superior, como os relatórios de 2016 do Fórum ou da SEMESP, analisados acima, destacava-se como a maioria desses estudantes da “classe C” é jovem, é mulher e é oriundo de escola pública. Entretanto, essas publicações – assim como outras que acompanhei no período - não se detinham em nenhum momento sobre a temática racial, restringindo-se à análise de “classe”, marcador que se evidenciou como um operador central no período, estruturando o mercado privado de ensino superior. Sugiro

que “classe” seguiu sendo estruturante desse mercado, sem deixar de expressar-se na interconexão com gênero, raça e geração.

Não por acaso, conforme Kopper e Damo (2018, p. 367) ao analisarem o fenômeno recente de mobilidade social no Brasil, as “populações alvo no interior da “nova classe média” foram “os negros, os jovens, as mulheres”. Nesses casos, retomando o argumento de Angela Davis, mais uma vez torna-se preciso compreender que “classe informa raça. Mas raça também informa classe. E gênero também informa a classe” revelando que “entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas” (Davis, 2011, p.1).

Em um último exemplo a ser analisado neste capítulo, retirado do site da faculdade Uninove em abril de 2018, entretanto, fica evidente que esse relativo protagonismo da mulher negra nas peças publicitárias analisadas no período, muitas vezes não se deu de maneira similar para todos os cursos.

Imagens 3.19 e 3.20: propagandas voltadas ao público amplo e aos estudantes de medicina.
Fonte: site da Uninove em abril 2018).

Nessas imagens, retomando as discussões realizadas no capítulo um, torna-se nítido que a estratificação horizontal do ensino superior (Ribeiro e Schlegel, 2015) que posiciona medicina no topo dessa hierarquia, além do marcador classe, é também marcada

racialmente. Enquanto, na primeira imagem, dirigida a um público amplo de consumidores-estudantes em busca de ofertas e descontos nos mais variados cursos, elege uma jovem mulher negra de cabelos crespos enquanto modelo – seguindo essa nova tendência do mercado –, já a publicidade dirigida ao vestibular do curso de medicina apresenta uma mulher e um homem, também jovens, mas ambos brancos, de cabelos lisos, vestindo seus jalecos brancos tão característicos da profissão¹⁴⁵.

Por meio dessa análise, cumpre destacar como o debate sobre representatividade negra na publicidade tem sido importante no Brasil. Torna-se, assim, central refletir sobre quais corpos são exibidos pelo mercado e pela publicidade na construção de imaginários. Em um dos textos precursores no tema sobre negros na publicidade brasileira, nos anos 1980 Carlos Hasenbalg (1982) apontava para a condição de invisibilidade do negro na historiografia da nação, assim como na publicidade. Retomando a argumentação de Lélia Gonzalez sobre as representações do negro no Brasil, estereotipada entre dois polos – trabalhador desqualificado ou artista –, Hasenbalg complementava tal argumentação iluminando as ausências constatadas na publicidade: “ao negar outras características, a estereotipia nega o negro que não encaixa nesses dois polos: o operário qualificado, o empregado de escritório, o bancário, o *universitário*” (1982, p. 107, grifos meus). A ênfase dada à não representação do universitário como negro, neste caso, dialoga com a análise aqui apresentada. Naquele momento, nos anos 1980, ser universitário era pensando como uma condição social típica de classe média, e até então retratada pela publicidade brasileira como um perfil social caracterizado pela branquitude.

Nessa pesquisa, ao analisar campanhas publicitárias brasileiras no final dos anos 1970, Hasenbalg contabilizou 203 anúncios em revistas e na televisão; desses, em apenas 9 havia a presença de negros (e desses nove, três eram propagandas de governo). Conclusão do autor: “desta acentuada desproporção pode-se derivar a conclusão de que no raciocínio do publicitário o negro quase que inexistente como consumidor” (Hasenbalg, 1982, p. 108). Já no final dos anos 1990, Heloisa Buarque de Almeida (2003) também fez contagem de anúncios, constatando a baixíssima presença de negros nas campanhas publicitárias do horário nobre da Globo¹⁴⁶. Diante de mudanças econômicas e sociais no

¹⁴⁵ Centralidade da roupa branca tão bem notada na pesquisa *Boys in White* (Becker et al, 1992). Ao discutir a transformação de “meninos” em “homens médicos” nos Estados Unidos nos anos 1950, Howard Becker focalizava como o branco era “a cor simbólica da medicina moderna” (1992, p. 4, tradução minha).

¹⁴⁶ Segundo a pesquisa realizada por Heloisa Almeida (2003), analisando todos os anúncios do horário nobre de um dia de maio de 1997, entre os personagens centrais ou apresentadores, 128 eram brancos e

final dos anos 1990 e início dos anos 2000, progressivamente houve uma mudança em relação à percepção do consumidor negro, transformação identificada por Almeida (2003) e por Peter Fry (2005)¹⁴⁷, que constataavam a relativa maior presença de negros na publicidade brasileira já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Nesse debate, progressivamente a questão dos cabelos cacheados e crespos teve destaque, relacionada com demandas do crescente feminismo negro brasileiro e internacional. O resultado que vimos nas peças publicitárias trazidas acima – exibindo jovens mulheres de cabelos crespos – assim, não é casual. Conforme pontuam Ângela Figueiredo e Dailza Lopes (2018), o crescimento da politização do cabelo crespo ou cacheado deve ser relacionado com as novas formas de ativismo no Brasil, especialmente ligados aos debates na internet. Assim, especialmente a partir dos anos 2010, diversos feminismos negros passam a defender o cabelo crespo como “ferramenta de luta”. Apesar do longo histórico do tema nos debates políticos sobre negritude, especialmente por meio do movimento *black power* (hooks, 2014)¹⁴⁸, vale destacar como “na perspectiva do início deste século, o cabelo ressurgiu como categoria de análise” (Lopes e Figueiredo, 2018, p. 8)¹⁴⁹. Também Marcella Betti (2018) refletiu sobre o movimento contemporâneo do reconhecimento do cabelo “natural”, cacheado ou crespo, enquanto questão política, trazendo novos elementos para uma discussão mais antiga sobre “representatividade” e combate ao racismo.

A partir da análise realizada neste capítulo, nota-se como também a publicidade do mercado de ensino superior incorporou parte das demandas dos movimentos sociais e, de maneira ambígua (já que nos cursos mais valorizados a mulher negra desaparece das propagandas), passou a contribuir com a afirmação política do cabelo crespo e cacheado, conforme peças publicitárias destacadas neste item (ver, em especial, imagens 3.9 e 3.18).

apenas 7 eram negros. Já em dia de maio de 1998, entre os personagens centrais ou apresentadores, 164 eram brancos e apenas 5 eram negros.

¹⁴⁷ Em especial, Fry (2005) analisou o sucesso da revista *Raça Brasil* (atualmente revista *Raça*) - publicação voltada para a beleza e cultura negra que, no seu lançamento em 1996, vendeu cerca de 300 mil exemplares.

¹⁴⁸ Em pungente relato sobre sua própria juventude, bell hooks (2014) analisa a simbologia de “alisar os cabelos” para as jovens mulheres negras, perversamente marcado pela oposição entre cabelo crespo e “cabelo bom”. hooks destaca como especialmente a partir dos anos 1960, os cabelos naturais estilo ‘black’ passaram a ser compreendido como um ato de resistência política. No entanto, a prática do alisamento permaneceu um debate importante, especialmente quando pesquisas estadunidenses constavam que ter cabelos alisados aumenta a chance de obter bons empregos. Nesse debate, hooks defende que, seja qual for a escolha, as “questões de raça e beleza” devem ser pautadas “de um ponto de vista político” (2014, p.6).

¹⁴⁹ Assim como Dailza Lopes e Ângela Figueiredo (2018), outras pesquisas apontam para a importância do mercado e do empreendedorismo negro nesse debate, como o trabalho de Gleicy Silva (2016), discutido adiante neste capítulo.

No entanto, além da incorporação de novas demandas políticas por representatividade, trata-se de apontar, simultaneamente, a incorporação dessas demandas também como uma estratégia de mercado para atrair “novos consumidores de diplomas”.

No entanto, se ao analisar tais campanhas publicitárias do ensino superior privado parece ser possível afirmar uma mudança mais abrangente em relação ao protagonismo da mulher negra na publicidade, é necessário cautela para analisar tais dados. Pesquisas quantitativas recentes sobre mercado publicitário apontam para transformações importantes, mas ainda insuficientes, em relação à visibilidade de negros na publicidade brasileira: segundo a pesquisa “Todxs – uma análise da representatividade na publicidade brasileira”, em 2015, apenas 1% das mulheres em comerciais eram negras; em 2016, eram 13%, e em 2017, eram 21%¹⁵⁰. Assim, quando se analisa a publicidade brasileira como um todo, o predomínio segue sendo de protagonistas homens e mulheres brancos.

3.4 As Feiras de estudantes: entre a sociabilidade e o mercado

Gostaria, ainda, de registrar a relevância das Feiras de Ensino Superior nesse mercado¹⁵¹. Cada vez mais interessada, ao longo da pesquisa, na centralidade que o discurso publicitário ocupava nesse universo, a partir de 2017 passei a acompanhar algumas feiras voltadas para o ensino superior, como a Feira do Guia do Estudante¹⁵², que acompanhei em 2017 e em 2018, realizadas no Pavilhão Anhembi, e a 21ª Feira do Estudante do Centro de Integração Empresa-Escola (Expo CIEE)¹⁵³, que acompanhei em

¹⁵⁰ Informações disponíveis na reportagem “Participação da mulher negra na publicidade brasileira aumentou em 2017, mas ainda com destaque para celebridades”, de 5/01/2018 (Alves, 2018).

¹⁵¹ Sobre essas Feiras, é interessante contrapor com as observações de Helena Sampaio sobre a Feira do Vestibular (FEVEST), realizada pela primeira em 1992 em São Paulo, que tinha como objetivo divulgar as instituições de ensino superior aos vestibulandos, em geral jovens recém-egressos da escola. Sampaio registrava como sorteios, brindes, telões com vídeos e promoções já marcavam a feira. De maneira similar ao observado por mim nas feiras visitadas em 2017 e 2018, na FEVEST cada instituição ocupava um estande, enquanto “algumas centenas de folders eram distribuídos” (Sampaio, 2000, p. 347). Sampaio registrava ainda como o material distribuído era desigual em termos estéticos e de qualidade gráfica, já indicando a heterogeneidade do setor.

¹⁵² Conforme descrito no site do evento, A Feira do Guia do Estudante, ligada ao guia realizado pela Editora Abril, foi criada em 2006 em São Paulo, tornando-se “o maior evento do país sobre cursos superiores, faculdades, carreiras, profissões e mercado de trabalho”. Com edição anual, em 2017 a Feira recebeu 34 mil visitantes. Informações em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/eventos/feira-do-estudante-2018/> acesso em mar/2019.

¹⁵³ A Feira do Centro de Integração Empresa-Escola – Expo CIEE, por sua vez, apresenta-se no site como sendo “a maior feira estudantil da América Latina”. Além da edição anual na cidade de São Paulo, a feira

2018, realizada no Pavilhão da Bienal, no Parque Ibirapuera. Todos os eventos eram gratuitos para os visitantes¹⁵⁴.

Na Feira do Guia do Estudante de 2017, estimulada pela disciplina sobre antropologia visual que então eu cursava no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP¹⁵⁵, realizei por dois dias um exercício de inspiração etnográfica, fotografando os participantes do evento e as campanhas publicitárias, bem como conversando e interagindo com diferentes pessoas presentes naquele espaço.

Dispersas em diferentes estandes, os quais estavam distribuídos ao longo de grandes corredores de tapetes vermelhos, o primeiro aspecto que me chamou a atenção na feira, além da agitação dos estudantes, foi a intensa publicidade disposta por meio de grandes *banners*, mas também impressas em milhares de folhetos e sacolas que circulavam por toda o evento, sendo distribuídos pelos atendentes dos stands e carregadas pelos participantes (imagens 3.21 e 3.22).

eventualmente também é realizada em outras cidades do estado de São Paulo como São José dos Campos e Sorocaba, além de outros estados como Goiás e Ceará. Ao contrário da feira do Guia do Estudante, a feira do CIEE também oferece estágios. Na edição de 2018, foram 47 mil estudantes inscritos online. Na feira, foram oferecidos cerca de 5 mil estágios. Informações em: <http://www.ciee.org.br/portal/hotsites/expociee2018/site/feira-sp.html>, acesso em mar/2019.

¹⁵⁴ Buscando um contraponto, em 2017 também participei como expositora no estande da FFLCH na 11ª Feira USP e as Profissões, realizada no Parque de Ciência e Tecnologia da USP (Cientec). Realizada desde 2001, e também gratuita, a feira ocorre anualmente na capital e no interior (de maneira itinerante, em um dos seis campus). É coordenada pela Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária e, atualmente, faz parte do programa USP e as Profissões (<http://prceu.usp.br/programa/usp-e-as-profissoes/> acesso em mar/2019). Diferente das outras feiras que visitei promovidas pelo mercado, em que se reúnem uma variedade de instituições, a Feira da USP é voltada para os diferentes departamentos da universidade, além de oferecer conteúdos didáticos sobre ingresso e permanência. No entanto, também é marcada por milhares de estudantes que vêm em excursões, munidos de celulares, músicas e “zoeira”. Assim como nas outras feiras, ali também registrei longas filas para a realização de testes vocacionais e para participação nas gincanas.

¹⁵⁵ Disciplina “Antropologia Visual: usos da Fotografia na Antropologia”, ministrada pela professora Sylvia Caiuby no Laboratório de Imagem e Som em Antropologia (LISA) no segundo semestre de 2017, que cursei como parte do cumprimento dos créditos obrigatórios para o doutoramento. Como requisito obrigatório de avaliação da disciplina, realizamos um ensaio fotográfico, o qual originou algumas das fotos aqui apresentadas.

3.21 e 3.22: Feira do Guia do Estudante, 2017 – com destaque para a circulação da publicidade em folhetos e sacolas. Fonte: fotografias da autora

Na fotografia 3.21, as frequentadoras da Feira – Júlia e Paula, mãe e filha em busca de boas oportunidades para a matrícula da jovem em curso de Administração, - exibiam, além das sacolas promocionais recebidas repletas de folhetos, catálogos e revistas, as embalagens laranjas da pipoca oferecidas por uma das IES presentes no evento. Eu mesma, além de pipoca, recebi garrafinha plástica para tomar água, chaveiros e até um macarrão instantâneo sabor camarão como ação promocional por visitar o estande e registrar alguns dados anunciando possível interesse de matrícula em curso de graduação. Toda essa ampla produção de material em plástico e papel – centenas de sacolas e folhetos – resultava ao final do evento em grande volume de lixo, lotando dezenas de latões dispersos pelos corredores do Pavilhão.

O público da Feira revelou-se bastante variado, com grande predomínio de jovens. Além de estudantes acompanhados de amigos ou parentes, parte importante do público era formado por estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e privadas, da capital e do interior do estado de São Paulo, que vinham em ônibus, organizados por meio de excursões. Eles ingressavam na Feira acompanhado pelos professores responsáveis e, ao passar pelas catracas, podiam circular livremente, fazendo intensa “zoeira”, conforme prática juvenil já destaca por Pereira ao pesquisar escolas (2016).

Assim como na Feira Preta¹⁵⁶, descrita de maneira minuciosa por Gleicy Silva (2016), também na Feira do Guia do Estudante cada visitante traçava seus próprios trajetos pelos corredores, estandes e palestras, de acordo com seus interesses. As opções eram variadas: além dos eventos oferecidos pelas diferentes instituições e cursos – simulação de parto como divulgação do curso de medicina, preparo de alimentos como divulgação do curso de gastronomia, etc – a Feira também contava com diversas palestras com especialistas em diferentes áreas. Eu mesma assisti a uma palestra com o “médico do Corinthians”, além de palestras com orientadores vocacionais voltados para auxiliar jovens com dúvidas sobre que área seguir. Além disso, a feira também era marcada por promoções, sorteios e brindes.

Se nessa feira sobre ensino superior, muitos dos estudantes certamente se encontravam pressionados diante da necessidade da escolha, a oportunidade era aproveitada também para paquerar, se divertir e “zoar”. Após me apresentar e conversar com as estudantes Carolina (16 anos), Júlio (17 anos) e Ana (17 anos), passei a acompanhá-los por algumas horas no primeiro dia de feira (imagem 3.23). Nessa interação, enquanto meu objetivo inicial era saber deles os dilemas envolvidos nas escolhas de curso e instituição para ingresso no ensino superior, a condição que me foi imposta para estar com eles foi ajudá-los a conseguir o número de celular das e dos “*crushs*”¹⁵⁷ para trocar mensagens de WhatsApp, tornando-me uma possível auxiliar no processo de paquera. Fotografando tudo com seus *smartphones*, eles também ficaram animados com a possibilidade de suas imagens, tiradas em minha máquina fotográfica com aparência de profissional, circularem em ambiente universitário (“na Usp”), conforme expliquei sobre a pesquisa que eu realizava.

¹⁵⁶ Embora, por meio do formato “feira”, realizadas em grandes pavilhões de eventos, as feiras de estudantes apresentam algumas similaridades com a Feira Preta analisada por Gleicy Silva, é importante ressaltar as diferenças: a Feira Preta, diferente das feiras para estudantes, são realizadas por pequenos microempreendedores e apresentam grande valorização identitária, no caso, através da exaltação da “cultura negra” (Silva, 2016).

¹⁵⁷ Crush era a gíria utilizada por eles em relação à pessoa a ser “paquerada”.

Imagem 3.23: Encontros de estudantes na Feira.
Fonte: fotografia da autora, Feira do Guia do Estudante, 2017

Enquanto Carolina e Júlio já eram amigos, estudantes de Ensino Médio de uma mesma escola pública na zona sul da cidade, estavam conhecendo Ana naquele momento, assim como eu. Movidas por interesses comuns na feira, Ana e Carolina rapidamente se tornaram amigas. Vendo muita graça em ter uma “tia” – como elas automaticamente me intitularam - interessada em suas trajetórias e em fotografá-las, saímos “zoando” em diversos estandes da feira, procurando as/os possíveis ‘*crushs*’, assim como boas promoções que envolvessem a distribuição de comidas ou brindes (imagem 3.24).

Imagem 3.24: Zoeira na Feira em estande que promovia cursos de comunicação e cinema.
Fonte: fotografia da autora

Já cansadas de circular, quando sentamos no chão, na parte externa do Pavilhão, Carolina me dizia com doçura: “*eu sei que você está fazendo pesquisa, tia, pode me perguntar o que você quiser*”. Conversamos então sobre sonhos, escolhas, angústias, medos e projetos de vida. Ela me dizia que seus pais eram evangélicos, mais conservadores, não podia lhes contar tudo. Sobre a escolha do curso superior, na verdade ela estava na feira apenas para passear e conhecer gente, não chegara ainda sua hora de decidir (Carolina ainda não estava no último ano do ensino médio). No entanto, seu sonho naquele momento era ser cantora, gostaria mesmo era de ir para o programa de televisão *The Voice Brasil* ou outro similar¹⁵⁸.

Ao contrário da minha expectativa inicial - de que a presença da câmera fotográfica poderia inibir ou espantar meus possíveis interlocutores na Feira -, ela resultou atraente, garantindo um “status” extra para quem era fotografado por mim com uma câmera “profissional”. Ao contrário da reflexão realizada sobre fotografia por Roland Barthes (2015), que eu lera alguns dias antes para o referido curso de antropologia e imagem, em que o autor francês refletia sobre como a fotografia significava a “publicidade do privado”, implicando na eminência da invasão e do espectro¹⁵⁹; para os jovens participantes da Feira — imersos em um mundo de fluxos imagéticos mediados pela vida online -, tirar retratos de si e dos outros constituía-se como parte indispensável da experiência e da sociabilidade. A fotografia, assim, se revelava algo trivial, parte do seu cotidiano, e parte constitutiva da “zoeira” (Barbosa, 2016). Munidos de *smartphones* com câmeras que registravam a todo momento *selfies* e cenas especiais, a fotografia também se constituía como parte importante do evento. Nesse sentido, a minha câmera fotográfica era apenas mais uma entre tantas outras.

¹⁵⁸ O *The Voice* é um programa de televisão que revela talentos musicais. Imitando o formato estadunidense, no Brasil já foram exibidas várias edições pela Rede Globo.

¹⁵⁹ Segundo Barthes (2015, p. 27), “[...] cada vez que me faço (que me deixo) fotografar, sou infalivelmente tocado por uma sensação de inautenticidade, às vezes de impostura (como certos pesadelos podem proporcionar). Imaginariamente, a Fotografia (aquele de que tenho a intenção) representa esse momento sutil em que, para dizer a verdade, não sou nem um sujeito nem um objeto, mas antes um sujeito que se sente tornar-se objeto: vivo então uma microexperiência da morte: torno-me verdadeiramente espectro.”

Imagem 3.25 – Carolina e a câmera do celular como espelho.
Fonte: fotografia da autora

Sentados na parte externa do pavilhão (imagem 3.25), percebe-se a centralidade do *smartphone* em toda a interação juvenil observada durante a Feira: é através dele que se envia e recebe mensagens de amigos e paqueras, é através de sua câmera fotográfica que a experiência é registrada e divulgada em redes sociais, é através da câmera de selfie que se olha no espelho para ver se o boné está no lugar. “*Estou bonita, tia? Melhor com boné ou sem boné?*”, me perguntou diversas vezes Carolina. Tal dinâmica – atualmente muito conhecida pela pesquisa de mercado, sobre o uso de tecnologias entre jovens – também era amplamente explorada pelo mercado de ensino superior ali presente, exibindo diversas campanhas publicitárias com uso de hashtags (ver imagem 3.2, exibida no início do capítulo) e inclusive trazendo *youtubers* e outros influenciados digitais¹⁶⁰ para se apresentarem, divulgando as diferentes faculdades concorrentes naquele ambiente.

Entre conversas e fotografias, percebi assim que a Feira do Guia do Estudante resultava, na perspectiva dos estudantes, como um evento que ia além da escolha do curso

¹⁶⁰ Vale registrar que, no dia seguinte, passeando pela Feira, comecei a ouvir gritos emocionados, ardentes, desesperados. Certa de que algo importante acontecia, me dirigi ao estande da FAM – Faculdade das Américas, de onde vinha o burburinho. Como parte das atividades de divulgação da marca, descobri que havia uma celebridade presente. Sem entender muito bem porque meninas e meninos gritavam, perguntei quem estava no pequeno palco: “*É a Jade Seba!!!*”. E eu: “*Quem?*”, “*A Jade Seba, a bloguer, a atriz! ... olha no Instagram*”. Estando eu também munida de meu *smartphone*, rapidamente descobri que se tratava de uma estrela do mundo online, com 2 milhões de seguidores nessa rede social. Naquela interação, conversei e fotografei algumas jovens vindas de Minas Gerais que choravam de emoção após terem conseguido tirar selfies com a modelo.

e da instituição de ensino superior. Era antes visto como um espaço intenso de sociabilidade e diversão diante de uma excursão que os tiraria da escola por todo o dia. Contudo, valorizar essas dimensões da sociabilidade e da “zoeira” na interação entre as/os jovens, não significa relegar a segundo plano o contexto de mercado em que tais interações se desenrolavam.

Trago aqui esse breve relato etnográfico para refletir sobre uma experiência localizada de diversão nesse ambiente impregnado de publicidade por todos os lados, que foi a Feira do Guia do Estudante de 2017. Destaco como, apesar de todo o poder imagético e persuasivo de tal mercado, as estudantes com quem conversei ali também negociavam com tais instâncias, aproveitando ao máximo a experiência – zoando e pegando brindes –, ao mesmo tempo em que eram “formadas” como possíveis estudantes/consumidoras de tais grupos educacionais.

Conforme o relato acima, a interação com Carolina, Júlio e Ana, bem como o contexto mais geral das Feiras de estudantes – brevemente discutidos nesta pesquisa – permite apreender, em outro prisma, as circularidades entre discurso publicitário, mercado de ensino superior e cotidiano estudantil.

3.5 O sonho do sucesso: imagens publicitárias, entre a esperança e a crise

Neste capítulo, por meio da análise da relação entre discurso publicitário, mercado de ensino superior, estudantes universitárias e marcadores sociais da diferença, busquei demonstrar como também a publicidade tem contribuído de maneira relevante e ambígua para a formação de um novo imaginário sobre ensino superior no Brasil, cada vez mais próximo da mulher brasileira de baixa renda ou, pela linguagem de mercado, da “classe C”. Conforme reflexão de Arjun Appadurai (1996)¹⁶¹, no mundo contemporâneo globalizado, a constituição de novos projetos de vida passa é atravessada por imaginários

¹⁶¹ Ao considerar a imaginação como um fato social, construída coletivamente e cotidianamente no mundo contemporâneo globalizado – portanto, em constante transformação –, Appadurai (1996) reflete especialmente sobre o lugar das mídias na construção desses novos imaginários. Ao refletir sobre projetos de migração, por exemplo, dirá o autor: “Those who wish to move, those who have moved, those who wish to return, and those who choose to stay rarely formulate their plans outside the sphere of radio and television, cassettes and videos, newsprint and telephone.” (1996, p. 6).

constituídos cotidianamente por diferentes mídias, processo similar ao apresentado neste capítulo. Aqui, embora, nos relatórios de pesquisa de mercado mobilizado por tais segmentos, pouco se discuta categorias raciais, diversas publicidades passaram a dar um protagonismo inédito a novos perfis sociais, com destaque para mulheres negras, jovens, de cabelos crespos. Assim, ao analisar algumas peças publicitárias veiculadas entre 2015 e 2018, sugiro que se deu um destaque inédito à mulher negra nesse setor. A argumentação apresentada neste capítulo também buscou demonstrar uma circularidade entre os discursos publicitários e o cotidiano estudantil, por meio de narrativas de estudantes nas faculdades pesquisadas e em duas feiras de estudantes realizadas em São Paulo.

“A publicidade, sabe-se, trabalha com um discurso positivo” (Sampaio, 2000, p.351). Conforme pontuou Helena Sampaio ao analisar as publicidades do ensino superior privado nos anos 1990, “o jovem para quem a propaganda se dirige é um aspirante ao sucesso, o que significa, sem remorsos, competir e vencer no mercado de trabalho, afirmar-se como consumidor realizado” (Sampaio, 2000, p. 351). Assim, em propaganda do início dos anos 1990, a Universidade São Judas anunciava que “a porta do futuro só você pode abrir” (Sampaio, 2000, p.352). Apostando na escolha individual, o discurso publicitário voltado para uma classe média tradicional, ainda que heterogênea em seus estilos de vida, e provavelmente imaginada como branca (Sampaio não esmiúça esse aspecto em sua essa análise), tratava a educação superior como a alternativa mais eficaz para a ascensão social.

Nos anos 2010, em contexto social bastante diverso, o discurso voltado para a mobilidade social revela aproximações importantes com aquele registrado por Sampaio. No entanto, conforme busquei demonstrar neste capítulo, entre a década de 1990 e a década de 2010, verificou-se uma mudança fundamental em relação aos consumidores de diplomas, abrindo esse mercado para os “estudantes da classe C”. Assim, frases como “seu futuro vale ouro” – que dá título a este capítulo – ganharam novo sentido, ao deslocar-se para a expectativa de mobilidade social de um novo perfil social.

Se, conforme discutido nesse capítulo, as categorias de classe foram centrais para a compreensão da mobilidade social brasileira nos anos 2000 e 2010, como as próprias estudantes universitárias percebem esse processo e negociam com tais classificações? É o que veremos a seguir, no capítulo quatro.

Capítulo 4

Mobilidade social e percepção de classe: negociações e expectativas na busca pelo diploma

“Acho que eu sou classe média. Eu tenho alguma condição, nunca passei necessidades...”

(Mariana, 19 anos, estudante de Administração, filha de Ana Paula)

“Eu digo que sou classe trabalhadora mesmo! [risos]. Eu pago água, pago aluguel, pago um monte de dívidas, um monte de coisas! Graças a Deus eu consigo dar conta do recado, mas assim... a casa não é própria, não tenho carro, não tem isso, aquilo, aquilo, aquilo [fala rápido brincando] não tenho um monte de coisas. Rica é que não é!”.

(Ana Paula, 43 anos, estudante de Pedagogia, mãe de Mariana)

As narrativas sobre classe social apresentadas acima, pelas estudantes Ana Paula e Mariana, expressam uma situação recorrente na pesquisa de campo realizada neste trabalho, que busco detalhar neste capítulo. Tais falas, registradas em entrevistas realizadas em momentos diversos, em que mãe e filha não estavam juntas, revelam diferentes visões e negociações sobre o marcador classe. Enquanto, naquele momento, Mariana se autodeclarava “negra” mas de “classe média” (“*eu tenho alguma condição, nunca passei necessidades*”), sua mãe Ana Paula também se autodeclarava “negra”, mas de “classe trabalhadora” (“*rica é que não é!*”). Nessas diferentes narrativas, diferenças

geracionais em relação à percepção das experiências familiares também se evidenciavam¹⁶².

Assim, para além das diferenças geracionais, em relação à percepção de classe, categorias como “rica”, “pobre”, “classe trabalhadora”, “classe C”, “classe média”, “classe média baixa”, entre outras classificações, foram mobilizadas diversas vezes ao longo da pesquisa, conforme busco apresentar neste capítulo. Mobilizando ora categorias binárias – *ricas versus pobres* –; ora categorias mais fracionadas – como “classe média baixa” ou “classe C”-, tais classificações revelam *negociações constantes* a respeito da identidade de classe, mobilizada diferencialmente segundo o contexto de pesquisa e os critérios adotados, orientados por variáveis como trabalho, família, geração, local de moradia, posse ou não de casa própria, profissão dos pais e ingresso no ensino superior.

Pretendo argumentar neste capítulo que, ainda que muitas vezes utilizando categorias diversas daquelas mobilizadas por economistas, cientistas sociais, governantes ou pelo mercado, a reflexão sobre percepção de classe, posição social e estratificação é parte da vida cotidiana. Seja na reflexão mais sistemática sobre trajetória social e expectativas para o futuro, seja nas conversas e brincadeiras online carregadas de ironia e humor, marcadores de classe seguem sendo parte do dia-a-dia das estudantes universitárias pesquisadas, indicando que tal debate não pode ser ignorado em uma sociedade altamente estratificada como é o Brasil contemporâneo.

Conforme discuti no capítulo três, o debate sobre estratificação por classe esteve no centro de disputas fervorosas entre agentes de mercado, economistas, políticos e cientistas sociais nos anos 2000 e início dos anos 2010 (Souza, 2010; Kopper e Damo, 2018). Diante da crise político-econômica e da ascensão conservadora no país, especialmente a partir de 2017, também se passou a debater a possível falta de “consciência de classe” por parte da população de menor renda, distanciando-se da identidade enquanto “classe trabalhadora”. Contudo, ainda pouco se discute como os próprios agentes envolvidos em tais classificações percebem e negociam no cotidiano tais categorias de estratificação social (Fonseca, 2006). Recentemente, alguns trabalhos se propuseram a isso, com destaque para as pesquisas de André Salata (2015), com

¹⁶² Conforme bem pontuou Marialice Foracchi em precursora percussora sobre estudantes universitários em São Paulo e situação de classe nos anos 1960, a relação entre percepção de classe e família deve ser destacada: “o estudante percebe a classe através da família o que, indiretamente, equivale a dizer que a admitir que ele percebe a família, também, em termos de situação de classe” (1965, p. 105).

arcabouço teórico marcado pela sociologia de base quantitativa, identificando que “a maior parte dos brasileiros se vê entre a classe baixa/pobre e a classe média” (Salata, 2015, p. 117)¹⁶³. Também a pesquisa da Fundação Perseu Abramo sobre valores políticos nas periferias de São Paulo (FPA, 2017, p.16)¹⁶⁴, apontou que “independente da renda e da ocupação, as pessoas tendem a se auto-classificar como pertencentes à classe média, pois a pobreza está associada à falta de moradia e alimento e a riqueza está associada à abundância de patrimônios pessoais e familiares”. Destaco ainda a pesquisa de Scalon e Salata (2015) sobre percepções de classe entre a “nova classe média”, identificando como – diferentemente da classe média tradicional – essa população em ascensão social nos anos 2010 teria uma identidade de classe menos definida. Da perspectiva abordada neste capítulo, tais pesquisas tiveram o mérito de investigar os sentidos atribuídos pelos próprios agentes ao marcador classe social, o que é ainda pouco frequente em investigações sobre processos de desigualdade e diferenciação social, muito marcadas por metodologias quantitativas e objetivistas.

Neste capítulo, seguindo por outra direção, busco me aproximar do arcabouço desenvolvido na antropologia e no debate sobre articulação de marcadores sociais da diferença, visando interrogar o lugar que a reflexão sobre classes sociais apresenta nas narrativas cotidianas. Assim, tendo como referência o debate teórico-metodológico sobre mobilidade, classe e estratificação social, realizo uma reflexão sobre o tema a partir das narrativas das estudantes que participaram da pesquisa, bem como de material imagético e textual circulado de modo online pelas estudantes em redes sociais. Nesse sentido, um dos meus objetivos neste capítulo é compreender como os próprios agentes envolvidos nessas classificações percebem suas posições sociais e, assim, tomam decisões nesse âmbito¹⁶⁵. Conforme destacado pelos antropólogos Edlaine Gomes e Luiz Fernando Dias

¹⁶³ Na pesquisa de André Salata, realizada a partir de um *survey* sobre classe média realizado em 2008 com cerca de 2 mil pessoas, identificava-se que “a maior parte dos brasileiros se identificava como classe baixa (32,6%), seguidos por aqueles que se reconhecem como classe média (24,5%), classe trabalhadora (19,1%), classe média baixa (16,2%), nenhuma classe (6%), classe média alta (1,5%) e, finalmente, classe alta (menos de 1%). Assim, a maior parte dos brasileiros se vê entre a classe baixa/pobre e a “classe média”. É importante ressaltar, desde já, a pequena porcentagem de pessoas que se classificam como classe média alta ou classe alta, o que pode ser um primeiro indicador de que, no Brasil, a classe média é tomada quase como um limite superior (Salata, 2015, p. 117). Ainda segundo o autor “no Brasil, a imagem do que é fazer parte da classe média envolve, em grande medida, possuir um padrão de vida estável, ter feito universidade, ter renda alta, ter acesso a lazer e diversão etc” (Salata, 2015, p. 131).

¹⁶⁴ Pesquisa realizada tendo como metodologia a realização de 63 entrevistas em profundidade, com “moradores das periferias da cidade de São Paulo”, distribuídos por critérios de renda, sexo, idade e cor (FPA, 2017, p. 8).

¹⁶⁵ No debate sobre classes e estratificação social, estou de acordo com a visão de Bourdieu (2013) de que a oposição entre “teorias objetivistas” ou “teorias subjetivistas” deve ser superada. Segundo este autor, “as

Duarte (2008), mais do que apenas um problema da “imaginação sociológica”, estratificação e mobilidade social de fato constituem-se como importantes questões cotidianas. Segundo os autores, trata-se de:

[...] um tema que instiga a reflexão de todos aqueles que, um pouco mais, ou menos, aspiram a uma estabilização ou melhoria de sua condição de vida e para tanto levam em conta suas imagens do que seja uma vida adequada, satisfatória ou legítima. Essa reflexão se baseia num acervo de informações e fantasias bastante heteróclito, reunindo fragmentos de contatos diretos com aspectos da vida de outros segmentos sociais (vistos como mais bem-sucedidos) ou de dados indiretos, como os que fornecem as impressões de parentes, amigos, vizinhos e colegas a respeito daquele mesmo “outro mundo” e, hoje em dia, também as imagens que sobre ele projetam as novelas da televisão” (Duarte e Gomes, 2008, p. 242).

Tomando esse imaginário como material de análise, neste capítulo, portanto, focalizo o debate sobre percepção de classe e expectativas de mobilidade social. Se, conforme vimos no capítulo três, o debate sobre classe se tornou central na formação do mercado privado de ensino superior nos anos 2000 e 2010, como as próprias estudantes percebem tais processos? Classe é um marcador presente em suas rotinas cotidianas ou está apenas no imaginário de empresários do ensino e publicitários? O ingresso no ensino superior relaciona-se com novas expectativas de mobilidade social? A partir de tais questões, analiso as narrativas de estudantes sobre tais temas, e em debates no universo online (em grupos de WhatsApp e em interações em redes sociais). Antes disso, entretanto, realizo antes uma breve reconstituição do debate sobre classe e mobilidade na antropologia social brasileira.

representações que os agentes fazem de sua posição no espaço social” já seria ela própria um “produto de um sistema de esquemas de percepção e de apropriação (habitus)” (2013, p.111). No entanto, isso não significa que tais percepções e representações não devam ser conhecidas e esmiuçadas, objetivo especialmente afim ao trabalho mais minucioso de pesquisa antropológica, conforme busco realizar aqui, além de reflexão conjunta realizada com Michele Escoura (Escoura e Macedo, 2018).

4.1 Notas sobre classe e mobilidade social na antropologia brasileira

Falar sobre “classe” nas ciências sociais como um todo, e na antropologia de modo específico, significa defrontar-se com controvérsias. A recusa ou a aproximação da perspectiva marxista, a definição de critérios e fronteiras entre os diferentes estratos, além da atribuição do peso explicativo que tal marcador terá na análise dos dados empíricos, são apenas alguns dos problemas que surgem ao se propor tal debate. Se tais controvérsias ainda se fazem presentes na atualidade, torna-se relevante salientar como esses debates estão presentes há décadas na antropologia social brasileira.

Ao menos desde os anos 1940, a tensão entre uma apreensão “descritiva” ou “explicativa” de classe social já se fazia presente, questionando inclusive as contribuições possíveis da análise antropológica para o tema. Em debate precursor, intitulado “Symposium sobre classes sociais”¹⁶⁶, realizado em 1948 pela revista *Sociologia*, ligado à Escola de Sociologia e Política (atual FESPSP) encontravam-se, de um lado, Donald Pierson e Emilio Willems, que influenciados pela perspectiva da Escola de Chicago e dos estudos de comunidade, compreendiam ‘classe’ enquanto categoria empírica, definidora de estratos ou camadas sociais construídos a partir de pesquisas de campo realizadas em contextos específicos: “o único meio de esclarecer o conceito ‘classe’ é estudar a vida social e a cultura de sociedades específicas: de bairros, vilas e cidades; imergir-se na teia de relações, na ação coletiva, nas expectativas de comportamento de um dado tempo e lugar”, reivindicava então Donald Pierson (1948, p.73). De outro lado, incorporando a perspectiva teórica marxista e weberiana, Florestan Fernandes reivindicava ‘classe’ enquanto conceito típico ideal, condicionado pela estrutura social que regeria ações coletivas nas sociedades capitalistas. Nessa perspectiva, a reflexão teórica sobre classe precederia a análise empírica, questionando a contribuição de uma antropologia vista como ‘culturalista’¹⁶⁷ (Guimarães, 1999; Jackson, 2007; Oliveira, 2012). Segundo a

¹⁶⁶ Segundo Isabela Oliveira (2012), tal debate realizado em 1948, além da participação de Pierson, Willems e Florestan, contou com a presença de Antonio Candido, Luiz Aguiar Costa Pinto e Egon Schaden, entre outros pesquisadores. Sobre as tensões entre a perspectiva dos estudos de comunidade e a sociologia paulista nesse contexto, conferir também Jackson (2007).

¹⁶⁷ Criticando os estudos de comunidade e o empirismo de certas pesquisas antropológicas, o artigo de Fernandes “A análise sociológica de classes sociais” (1948) defendia uma “conceituação típico-ideal” das classes sociais, diferenciando-se da antropologia cultural, por um lado, e da história, por outro (1948, p. 101): “trata-se de saber se a atitude do sociólogo na análise das classes sociais distingue-se ou não da atitude

interpretação de Mariza Correa (1995), tais disputas apontavam para uma algumas das cisões presentes nas ciências sociais paulistas de então: de um lado, os estudos sobre a ‘cultura’ – a serem desenvolvidos pela antropologia – e, de outro, o estudo da ‘sociedade de classes’ – a ser reivindicado pela sociologia, rejeitando uma tendência “culturalista” e então vista como mais conservadora.

Nos anos 1960 e 1970, com o adensamento dos debates marxistas, de um lado, mas também de novas perspectivas de análise, de outro, a temática da estratificação e da mobilidade social teve presença significativa na antropologia social brasileira (Valle, 1999). Em São Paulo destacaram-se teses sobre o tema da mobilidade social, como o doutorado de Eunice Durham, *Assimilação e Mobilidade: a história do imigrante italiano num município paulista* (1964); a tese de João Baptista Barbosa Pereira, *Cor, Profissão e Mobilidade: o negro e o rádio em São Paulo* (1966), assim como a tese de Ruth Cardoso *Estrutura Familiar e Mobilidade Social - Estudo dos Japoneses no Estado de São Paulo* (1972), todos tendo como foco a temática da mobilidade social pensada em grupos sociais específicos como negros e imigrantes. Ao longo dos anos 1970, Ruth Cardoso e Eunice Durham seguiriam com tais reflexões, explorando a temática das classes populares a partir de temas específicos como favelas, a pertinência da categoria “subcultura” e a participação social das “populações de baixa renda” (Cardoso e Durham, 2011). Já no Rio de Janeiro, encabeçada por Gilberto Velho, a reflexão sobre as “camadas médias urbanas” também ganharia corpo nos anos 1970, especialmente após sua dissertação de mestrado *Utopia Urbana*, de 1973, em que refletia sobre os valores e projetos da classe média urbana carioca (Velho, 2002).¹⁶⁸.

do antropólogo cultural no estudo do mesmo fenômeno”. Para Fernandes, a resposta é positiva: enquanto o sociólogo, “abordando as classes como estruturas sociais”, enfocaria a “posição social”, o antropólogo deslocaria a ênfase para “o conteúdo cultural dos processos sociais, deslocando o ‘focus’ analítico do sistema organizatório para a cultura” (1948, p.101). Nessa tensão, a síntese formulada por Fernandes é bastante interessante: “[o antropólogo] em vez de considerar as diferenças culturais como consequência do tipo de estratificação social, descreve a estratificação social em termos das diferenças culturais” (1948, p.101).

¹⁶⁸ Vale lembrar, de modo paralelo, como a temática das classes como eixo de análise também esteve no centro da incipiente produção acadêmica feminista paulista nos anos 1960 e 1970, com destaque para a tese precursora de Heleith Saffioti *A mulher na sociedade de classes*, defendida como livre-docência em 1967 sob supervisão de Florestan Fernandes (Saffioti, 2013). Aproximando-se das reflexões realizadas por Florestan Fernandes a respeito d’*A integração do negro na sociedade de classes* [1965], Saffioti teve como eixo de análise as contradições para integração da mulher na sociedade de classes: “Neste tipo de estrutura social, a vida feminina se apresenta contraditória. Há, para as mulheres, uma necessidade subjetiva e, muitas vezes também objetiva [...] de integração na estrutura de classes e, de outra parte, uma necessidade objetiva e subjetiva de se dar à família” (Saffioti, 2013, p.97). Na perspectiva da análise marxista sobre mulheres, classes sociais e trabalho, no período subsequente, destaco também o trabalho de Elisabeth Souza-Lobo, *A classe operária tem dois sexos*, produzido nos anos 1980 e publicado como obra póstuma em 1991.

Nos anos 1980, em contexto de abertura política e de novos movimentos sociais ganhando força e visibilidade, alguns trabalhos passaram a questionar o lugar que o marcador ‘classe’ vinha ocupando nas ciências sociais de então. Na coletânea *A aventura antropológica*, organizada por Ruth Cardoso em 1986, dois textos indagavam o lugar da classe no debate antropológico daquele momento. Nesse sentido, Eunice Durham (1986) constatava:

[...] quando se examina a produção antropológica recente, em que pese a influência do marxismo, nota-se uma ausência muito relevante: a do conceito de classe. Não é que a estrutura de classes seja ignorada ou mesmo que o conceito de luta de classes não seja mencionado. Mas o conceito não é utilizado nem como instrumento para a delimitação dos objetos empíricos da investigação, nem como recurso interior à análise do material. (Durham, 1986, p. 27).

Conforme sublinhava Durham, os recortes empíricos que os antropólogos tendiam a focar naquele contexto de expansão da antropologia urbana eram grupos em que a posição de classe não ficava clara, como “moradores de Copacabana”, “favelados”, “habitantes da periferia paulistana”, “frequentadores de terreiros de umbanda”, “mulheres”, “negros” entre outros exemplos mobilizados pela autora (1986, p.27)¹⁶⁹. Em texto publicado na mesma coletânea, Maria Celia Paoli e Eder Sader (1986) também trouxeram importante contribuição para o debate do lugar das classes nas ciências sociais, mobilizando um olhar mais otimista do que o de Durham. Segundo Paoli e Sader, especialmente a partir de 1968, produziu-se no Brasil um “novo imaginário sobre as classes populares” (1986, p. 52). Ao invés do paradigma anterior, em que a classe trabalhadora ou operária (ou, antes ainda, o “povo brasileiro”) era vista pela produção acadêmica em sua negatividade, marcada pela heterogeneidade, pela migração urbana e pela falta de ação coletiva, no final dos anos 1960 essa tendência se transformava positivamente. Assim, no lugar da visão de uma “classe atrasada” e “pouco adequada”, as ciências sociais brasileiras passavam a refletir sobre as “classes populares” a partir de chaves analíticas como luta, resistência e criatividade: “o cotidiano, antes opaco espaço

¹⁶⁹ Sherry Ortner se aproxima dessa discussão no texto “Identities: the hidden life of class” (1998), ao questionar como diversas pesquisas na antropologia contemporânea focalizavam apenas nas categorias identitárias, acabando por ocultar as dimensões de classe social presentes nos mais diversos campos da antropologia urbana estadunidense.

de repetição, passa a ser visto como lugar de luta, onde se produz a dominação e a resistência a ela” (Paoli e Sader, 1986, p. 53). Especificamente na antropologia, destacavam-se obras como *A Caminho da Cidade* (1973), de Eunice Durham, e *O Vapor e o diabo* (1976), de José Sérgio Leite Lopes, entre outras. Em diversas dessas publicações analisadas como representativas dessa mudança de imaginário, segundo Paoli e Sader, o termo “classes populares” passava a ganhar força, enfatizando as vantagens de sua imprecisão, já que cada vez mais a composição de classe dos distintos movimentos sociais e culturais tornavam-se menos nítidas (1986, p. 59)¹⁷⁰.

Nesse novo contexto, e inspirados pelas perspectivas inovadoras de Edward Thompson [1963], Louis Dumont [1978] e Pierre Bourdieu [1979], entre outros autores estrangeiros, diversas pesquisas antropológicas brasileiras nos anos 1980 passaram a focalizar a “cultura das classes trabalhadoras urbanas” (Duarte; 1986; Lopes, 1987). Nessa direção, Luiz Fernando Dias Duarte, em importante pesquisa sobre “a vida nervosa nas classes trabalhadoras”, privilegiava um recorte empírico estabelecido pelo marcador classe social, focalizando as especificidades das “classes trabalhadoras” em relação às percepções de saúde. Tentando delimitar seu conceito de classe, mas na dificuldade de encontrar um recorte específico, Duarte sublinhava: “move-se aí em torno uma grande dança de nomes, qualidades e fronteiras que não é fácil de ser explicitada” (1986, p. 126)¹⁷¹. Dando grande ênfase ao cotidiano e à cultura, Duarte terminou por estabelecer uma divisão dualista - questionável da perspectiva atual -, caracterizando a “cultura das classes trabalhadoras”¹⁷² urbanas como sendo ‘hierárquica’, ‘holista’ e ‘não-individualista’, em oposição à cultura da classe média, compreendida como mais individualista. Também Gilberto Velho seguiu elegendo um recorte de classe para o centro de sua antropologia urbana, focalizando as “camadas médias” como núcleo de seus interesses de pesquisa. Em texto de 1981, já questionava oposições reducionistas entre

¹⁷⁰ Segundo os autores, tal deslocamento indicava algo importante: “que o esforço do rigor do analista deslocava-se do campo da delimitação das fronteiras entre classes, frações e categorias sociais para o campo da compreensão específica da prática dos atores sociais em movimento” (Paoli e Sader, 1986, p. 59).

¹⁷¹ Nesse sentido, Duarte refletia sobre a aproximação do termo “classes trabalhadoras” com outras categorias como “classe operária” ou “camadas populares” (1986, p.126). Sobre “classes populares” diz Duarte: “A categoria “classes populares”, bastante difundida, padece de um vício oposto, ao derivar seu sentido de um termo tão impreciso quanto o de “povo”, que, na acepção mais comum, abarca tudo quanto se opõe a “elite”, ou seja, em princípio, aos segmentos letrados e cultivados das classes superiores. Creio, nesse sentido, que abarque, junto com o que estou chamando de “classes trabalhadoras”, também o que se conhece como “pequena burguesia” ou “baixa classe média.” (1986, p. 126).

¹⁷² Além do questionamento dessa cisão, a própria ideia de cultura foi sistematicamente questionada na antropologia desde os anos 1970. Sobre esse debate ver Manuela Carneiro da Cunha (2009).

camadas médias e camadas baixas¹⁷³. Citando *Os Herdeiros*, de Bourdieu e Passeron ([1964]2008), Gilberto Velho defendia a aproximação de sua perspectiva com aquela dos capitais diferenciais elencadas pelos sociólogos franceses. No quadro desta pesquisa, acredito que vale a pena retomar tal reflexão de Velho no que se refere aos projetos educacionais de diferentes camadas sociais:

Para uma família que vive em situação de penúria pode ser relativamente pouco importante a reprovação do filho na escola comparada com sua necessidade de dispor de mão de obra para atender às necessidades mais elementares de sobrevivência. Já num contexto de camada média com projeto de ascensão social o fraco rendimento escolar de um filho é vivido como uma real ameaça a sua própria identidade (Velho, 2013, p. 95).

Nesse ponto, tendo classe no radar, Velho questionava a universalidade dos *projetos individuais*. É sob a perspectiva das “camadas médias intelectualizadas” que o desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo apareceria como “natural” (aproximando-se do debate sobre a transição entre escola e ensino superior, realizada no capítulo um desta tese). No entanto, para Velho, “isso não significa que não exista a problemática da individualidade nas camadas proletárias, por exemplo” (2013, p. 96). Velho apresentava assim uma visão mais matizada de tais determinações, em que classe aparecia como estruturante da noção de “campo de possibilidades”, mas deveria ser acrescida de outras variáveis advindas da interação social¹⁷⁴. Nessa perspectiva, uma divisão entre classes populares holistas em oposição às classes médias individualistas deveria ser matizada.

Segundo Claudia Fonseca, se nos anos 1980 “uma produção antropológica sobre os grupos populares parece levantar voo”, nos anos 1990 os “ventos intelectuais e políticos mudam” (2006, p. 6). Segundo Fonseca, entre os motivos possíveis para tais mudanças estariam as pautas das políticas identitárias que teriam ganhado protagonismo,

¹⁷³ Velho (2013) questiona oposições reducionistas (como a formulada por Basil Bernstein), que oporia as formas de expressão cognitiva entre a classe média e a classe trabalhadora. Aproximando-se da argumentação de Luiz Fernando Dias Duarte, no entanto, Velho exemplifica as distinções entre classes contrapondo a noção de depressão, considerada típica da camada média urbana, com a noção de “doenças dos nervos”, que então seria mais característica das “camadas de rendas mais baixas” (2013, p. 94).

¹⁷⁴ Nesse sentido, é importante lembrar a centralidade que a obra de Alfred Schutz tem para Velho, com a ênfase na perspectiva da fenomenologia.

deixando a questão de classe “para segundo ou terceiro plano” (Fonseca, 2006, p.6). Assim, a partir dos anos 1990 a pauta da “violência urbana” nas periferias e favelas ganharia força, deixando o recorte específico da classe diluído, tomado apenas como pano de fundo: “o estudo antropológico de classe, enquanto área temática, praticamente some do mapa” (Fonseca, 2006, p. 1). Com algumas exceções – com destaque para a continuidade da obra de Gilberto Velho e pesquisadores por ele inspirados – Fonseca constatava que “raros são os antropólogos que centram suas análises no recorte de classe” (2006, p.1). Ela própria contribuiria de maneira decisiva com o tema em etnografia sobre classes populares realizada em bairros periféricos de Porto Alegre no final dos anos 1990. Fonseca então se questionava: “*onde estão os debates capazes de aprofundar nossa compreensão das alteridades inscritas no jogo da estratificação social?* Onde estão os novos termos que levam em conta a negociação das fronteiras simbólicas na sociedade de classes?” (Fonseca, 2004, p. 221, grifos da autora).

Apesar do tema da estratificação social continuar lateral na antropologia, a partir dos anos 2000 alguns importantes pesquisas etnográficas focalizaram a reflexão sobre classes e mobilidade social (Almeida, 2003; Lima, 2007; Duarte e Gomes, 2008). Em *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*, Luiz Fernando Dias Duarte e Edlaine Gomes (2008) revigoravam o tema ao analisar os processos de mobilidade social entre diferentes gerações familiares fluminenses, incluindo as famílias dos próprios pesquisadores. Matizando a visão adotada por Duarte nos anos 1980 sobre uma “cultura das classes trabalhadores urbanas” em oposição às classes médias, aqui o esforço seria compreender processos dinâmicos de permanência e mudança, com foco nos processos de individualização e mobilidade social das agora intituladas “classes populares”¹⁷⁵. Também os estudos sobre antropologia do consumo ganharam relevância no período, mobilizando o marcador classe na interface entre mercado, identidades e estilos de vida (Simões e França, 2005; Leitão *et al*, 2006; França, 2010; Scalco e Pinheiro-Machado, 2010)¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Sobre o uso da noção de ‘classes populares’ ao invés da expressão de influência inglesa ‘classes trabalhadoras’, conforme defendido nos anos 1970 e 1980, Duarte passou a afirmar que “dada as dificuldades de determinação das fronteiras desses espaços culturais, parece-me hoje melhor utilizar justamente a expressão menos precisa” (Duarte e Gomes, 2008, p. 277).

¹⁷⁶ Conforme afirmava Ruben Oliven em 2006, diversos estudos nas ciências sociais deslocavam-se da análise do produção para o consumo, tornando-se uma categoria central para a compreensão de processos sociais variados (Leitão *et al*, 2006). Assim, inspirados pelos trabalhos de Mary Douglas, Daniel Miller, Arjun Appadurai e Pierre Bourdieu, diversas pesquisas no período passam a realizar etnografias que tem como foco consumo e cultural material.

Nos anos 2010, diante de uma “pirâmide social em ebulição” (Kopper, 2016), antropólogos também entraram no debate sobre mobilidade social e ascensão a uma suposta “nova classe média” no Brasil, conforme análise trazida no capítulo três da presente tese (Yaccoub, 2011; Pinheiro-Machado, 2014; Almeida, 2015; Almeida e Macedo, 2015; Kopper, 2016; Kopper e Damo, 2018). Tais análises demonstravam de maneira inequívoca a contribuição da antropologia para tal reflexão, ao revelar “de perto e de dentro” o modo como classe se constitui enquanto um operador cotidiano de sentidos e ações.

Em paralelo, o debate sobre marcadores sociais da diferença e/ou interseccionalidade ganhou corpo no Brasil, postulando novos desafios para articulações entre categorias sociais como gênero, sexualidade, raça e *classe* (Almeida *et al*, 2018). Para além das importantes traduções de autoras de tradições intelectuais diversas como Avtar Brah, Kimberle Crenshaw, Angela Davis, Anne McClintock e Daniele Kergoat, entre outras referências no tema, diferentes balanços sobre interseccionalidade foram publicados em periódicos acadêmicos nacionais, tanto na antropologia como em áreas afins (Piscitelli, 2008; Hirata, 2014; Moutinho, 2014; Biroli e Miguel, 2015). Também no Brasil, conforme análise de Helena Hirata (2014), a interseccionalidade se tornava um *hit concept*, espalhando-se para os mais diferentes temas de pesquisa. Em tais análises, embora o marcador classe constantemente seja anunciado como central na articulação com gênero e raça, na prática muitas vezes ficaria relegado a segundo plano, com exceção da perspectiva feminista materialista (Hirata, 2014; Biroli e Miguel, 2015).

A partir desse breve balanço, fica claro como o status do marcador *classe* variou bastante na história recente da antropologia brasileira. Se, nas diferentes tradições da antropologia urbana, de um modo ou de outro classe se faz presente, o debate sobre pautas identitárias muitas vezes substitui ou oculta o debate mais explícito sobre estratificação social, aproximando-se nessa perspectiva da antropologia estadunidense, conforme análise de Sherry Ortner (1998)¹⁷⁷. Nem tanto ao céu, nem tanto à terra, aproveito essa reflexão para argumentar a importância de se levar em conta o marcador ‘classe social’,

¹⁷⁷ Segundo esta autora, haveria uma tendência contemporânea de ocultar as percepções de classe, as quais se relevariam apenas por meio de “outras linguagens da diferença social – raça, etnicidade e gênero” (1998, p.9), de modo que exigem maior perspicácia do analista para sua apreensão: “to say that the categories are fused is to say that we can never find either in pure form and that each is always hidden within the other. But the dominance of race and ethnicity within the fusion means that *class is still more ‘hidden’ and requires – at this point, at least – more intellectual archaeology*” (1998, p.13, grifos meus)

compreendida por mim como **categoria instável e em contínua negociação**, mas sempre presente no cotidiano, conforme discuto a seguir.

4.2 Negociando com classe: narrativas de estudantes sobre estratificação social

Assim como nas narrativas de Ana Paula e Mariana mencionadas no início deste capítulo, vimos que para os antropólogos brasileiros a discussão sobre classe também não chegou a um consenso. De modo similar, ao longo da pesquisa surgiram percepções variadas sobre classe, especialmente nas entrevistas formais, mas também nas conversas informais em que busquei explicitar meu interesse no tema para as estudantes que participaram da pesquisa. Para além do debate analítico, a temática sobre estratificação por classe se revelava uma dimensão importante das experiências sociais, ainda que não sempre explicitada segundo categorias estáveis ou sociologicamente “corretas”. Assim, seguindo a perspectiva apresentada pela antropóloga estadunidense Sherry Ortner (2003) em pesquisa sobre sua própria escola de juventude, tratava-se do desafio de apreender as narrativas sobre classe na vida cotidiana¹⁷⁸.

Conforme discutido anteriormente, o debate sobre acesso e permanência no ensino superior em anos recentes esteve profundamente marcado por categorias de classe social e renda. Diferentes categorias como “baixa renda” (conforme políticas educacionais como o Prouni), “nova classe trabalhadora” (conforme pesquisas sociológicas, com destaque para Souza (2010)) e “classe C” (conforme a perspectiva do mercado e de parcela da mídia jornalística) têm sido mobilizadas para identificar “novos” estudantes no ensino superior brasileiro.

¹⁷⁸ Dirá Sherry Ortner: “I am interested in understanding the working of class in ordinary lives and in ordinary times” (2003, p. 12). Também Avtar Brah e Ann Phoenix (2004) aproximam-se dessa perspectiva. Segundo Brah e Phoenix (2004, p.79), “We are aware that social class remains a contested category with its meaning varying with different theoretical and political perspectives. Our focus is somewhat different. We are primarily concerned with the ways in which class and its intersections are narrated in some autobiographical and empirical studies (Brah e Phoenix, 2004, p. 79). A partir de diversos exemplos, Brah e Phoenix enfatizam como classe social, em sua articulação com gênero, é vivenciada como algo simultaneamente “subjetivo, estrutural, relacionado à posição social e às práticas cotidianas” (2004, p. 80).

Nesse contexto, na pesquisa de campo realizada, tomando as salas de Enfermagem e de Pedagogia pesquisadas na Faculdade Bairro como parâmetro, da minha perspectiva enquanto pesquisadora, eu poderia dizer que reuniam um perfil mais próximo das “classes populares”, ou do que tem sido chamado de uma “nova classe trabalhadora”, em oposição a uma “classe média estabelecida”. A trajetória educacional das estudantes em escolas públicas da capital paulista ou de diferentes cidades do Nordeste, a conciliação entre trabalho e estudos desde a adolescência, a ocupação de pais e mães em profissões de baixo status, a dificuldade de realizar cursos pré-vestibulares pagos ou mesmo gratuitos, a moradia nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, entre outras características, revelavam um perfil social próximo às chamadas “classes populares”, aqui tirando proveito da imprecisão do termo, como destacado por Maria Celia Paoli e Eder Sader (1986) e mobilizado posteriormente por Duarte e Gomes (2008).

No entanto, como analisar a situação de classe dessas estudantes? Os critérios comumente utilizados nas ciências sociais para aferir classes sociais ou classes econômicas são variados e jamais encontraram consenso¹⁷⁹. Renda familiar ou *per capita*, local de moradia, potencial de consumo, práticas culturais, estilos de vida e categorias socio-ocupacionais são apenas algumas das possibilidades utilizadas na contemporaneidade (Guimarães, 1999; Bourdieu, 2007; Wright, 2015). No entanto, a maioria desses critérios requer elaborados procedimentos quantitativos, que ultrapassam o âmbito dessa pesquisa¹⁸⁰. Ao contrário, desde o início do projeto de doutorado, meu interesse recaiu sobre as percepções dos próprios sujeitos sobre tais marcadores sociais: como as pessoas vivenciam cotidianamente suas distintas experiências de classe social? Como compreendem tais marcações e como negociam suas posições na hierarquia social?

Assim, contrapondo a categoria analítica por mim mobilizada de “classes populares”, ao longo da pesquisa, essa percepção se revelou diversa do ponto de vista das estudantes, incluindo diversas alunas que se percebiam como “classe média”, “classe média baixa”, “baixa renda”, “classe trabalhadora” ou mesmo afirmaram pertencer à “classe C”. Em conversas e entrevistas, revelavam-se assim percepções de classe mais matizadas, com ênfase nas camadas médias. Já nas brincadeiras cotidianas e interações online acompanhadas nas redes sociais, foi a categoria “*pobre*”, em oposição aos “*ricos*”,

¹⁷⁹ Conforme reflexão que realizei com Michele Escoura (Escoura e Macedo, 2018).

¹⁸⁰ Ao reconhecer a lacuna da discussão de classe nos debates acadêmicos de gênero e feministas, Beverley Skeggs provocava: “Have feminists avoided class because it is impossible to measure accurately?” (1997, p. 11).

que foi constantemente mobilizada, apontando para a coexistência entre um sistema de estratificação binário, sem espaço para as camadas médias, e um sistema de classificação bem mais nuançado, marcada por frações médias, como “classe média baixa” e ‘classe C’.

Em entrevista realizada com a estudante Laizi, de 19 anos, ingressante no curso de Administração na Faculdade Bairro em 2017, sentadas na praça de alimentação, tivemos o seguinte diálogo sobre percepção de marcadores sociais como classe e raça:

R: Como a gente já conversou, uma das questões que eu estou trabalhando na pesquisa é sobre os chamados “marcadores sociais da diferença”, sobre como as pessoas se percebem em termos de classe social, de raça e de gênero. Como você vê isso? Como você se classificaria em termos de classes sociais?

L: *Eu acho que eu me encaixaria na Classe C, assim. Porque eu nem sou tão pobre, nem sou rica. Eu não passo necessidade, a gente não passa fome, a gente tem as coisas em casa... mas também não é rica de jeito nenhum, nem pensar! (risos).*

R: E se fosse nesses outros critérios, tipo classe alta, classe média, classe popular, classe trabalhadora...?

L: *Acho que assim eu sou classe média. Porque é isso, não é nem lá nem cá.*

R: E ainda falando desses marcadores, em relação a cor/raça, como você se percebe?

L: *Eu nasci branca, branquinha mesma, até com os olhos claros, mas depois eu fui escurecendo. Eu me classificaria ... não sei... morena. Mas morena não tem na raça, né? Não sei. (Laizi, 19 anos, Administração, Faculdade Bairro)*

Tal diálogo com Laizi expressava algumas das tensões que envolvem tais marcadores, especialmente quando essas classificações são debatidas abertamente numa relação de entrevista. Se percepções de classe operam continuamente no cotidiano, a classificação “correta”, do mesmo modo que gera dúvidas entre cientistas sociais, gerou dúvidas entre as estudantes com quem conversei. No caso de Laizi, morando com os pais no bairro Jardim Rosana (próximo do Campo Limpo, zona sul da capital paulista), ela percebia que tinha alguma estabilidade econômica (“a gente não passa fome, a gente tem

as coisas em casa”). Sua mãe, de profissão diarista, e seu pai, de profissão encarregado de açougue, conseguiam lhe garantir condições de moradia e lhe auxiliavam naquele momento a pagar a faculdade, realizando o sonho familiar de ser a primeira mulher da família a cursar ensino superior (seus pais, ambos terminaram o ensino médio mas não tiveram oportunidade de fazer faculdade). No entanto, tais “condições objetivas”, no momento daquela conversa, não lhe pareciam justificar a entrada nos estratos populares, preferindo lugares associados a uma “classe média baixa” ou “classe C”: “*porque é isso, não é nem lá nem cá*”, conforme afirmara Laizi.

De modo similar, quando perguntei durante entrevista para a estudante de enfermagem Bruna (apresentada no capítulo um), também na Faculdade Bairro, como ela própria percebia sua posição em termos de marcadores de classe social e raça, ela afirmou:

Eu acho que eu sou classe média, né? Porque graças a Deus, Deus está me dando condições de pagar a faculdade, eu tenho uma casa com meu marido, como o que eu quero, uso o que eu quero graças a Deus... então não sou classe baixa, né? [...] De cor e raça eu já não sei... Dizem que eu sou branca, mas é melhor por parda. Põe parda aí na pesquisa, por favor.

(Bruna, 21 anos, estudante de Enfermagem, Faculdade Bairro)

Bruna, assim como outras estudantes que participaram da pesquisa, identificava que ao ter opções diversificadas de alimentação e vestimenta, além de moradia, não poderia ser associada à “classe baixa”, imaginada como uma classe sem poder de escolhas de consumo. Ainda que morando em bairro na periferia de São Paulo e trabalhando como balconista em restaurante no centro da cidade, a posse da casa própria e as opções diversificadas de consumo marcavam, segundo ela, um certo padrão de vida de classe média. “Morar bem, cursar a universidade e vestir-se bem são comprovantes sociais das posições de prestígio cuja avaliação é sempre positiva”, já observava nos anos 1960 Marialice Foracchi (1965, p. 101) em reflexão precursora sobre a percepção de classe entre estudantes universitários brasileiros.

Ademais, pelo ambiente universitário, e pelo meu lugar enquanto pesquisadora universitária auto-identificada como “de classe média” e “branca”, em algumas dessas

conversas notava-se um certo desconforto entre diversas estudantes em se perceber como “não classe média”. Diante dessas situações contextuais, pude perceber ao longo da pesquisa que também classe é uma categoria que se negocia, apresentando forte dimensão performativa.

A aproximação com a pesquisa de Beverley Skeggs, realizada na Inglaterra nos anos 1990, ilumina algumas dessas questões. Intitulada *Formations of class and gender: becoming respectable* (1997), Skeggs realizou uma pesquisa longitudinal durante 11 anos com 83 mulheres de classes trabalhadoras matriculadas em um curso de ‘cuidado’ (*‘caring’*) em uma pequena faculdade local no noroeste da Inglaterra, investigando como elas negociavam e compreendiam suas identidades e construções subjetivas sobre posição social. Em sua análise, Skeggs constatou certo receio em serem classificadas como “classe trabalhadora” pois isso remeteria a um imaginário de mulheres potencialmente perigosas, pouco produtivas, irresponsáveis e não respeitáveis. Cientes de como eram posicionadas e representadas na sociedade por sua possível posição de classe, essas mulheres circundavam os sistemas classificatórios, de maneira inquieta e desconfortável. Respeitabilidade¹⁸¹, assim, se tornava um atributo central diante da qual aquelas mulheres precisavam negociar a todo momento em suas vidas cotidianas, revelando mais uma vez a indissociabilidade entre classe e gênero.

Destaco também aqui o peso que o ingresso no ensino superior representa nessa percepção de classe, conforme observado durante a pesquisa de campo. De maneira similar ao modo como o consumo de roupas e acessórios de marca entre jovens das periferias urbanas “confundem as fronteiras de classe, ou ao menos, fazem com que tenham que ser reinventadas muito rapidamente” (Pinheiro-Machado e Scalco, 2014, p.6), podemos pensar no papel similar do ingresso no ensino superior como um índice de “distinção” (Bourdieu, 2007). Cursar uma faculdade, pelo alto peso simbólico que historicamente tal qualificação apresenta no Brasil, em muitos casos analisados contribuía para um afastamento do lugar marcado de “classes populares”, “classe baixa” ou mesmo de “pobre”.

No entanto, mesmo entre estudantes de perfil social, educacional e econômico similar, essa associação com frações das classes médias não foi consensual. Ao final da

¹⁸¹ Segundo Skeggs (1997, p. 3), “Respectability contains judgements of class, race, gender and sexuality and different groups have differential access to the mechanisms for generating, resisting and displaying respectability”. Ao historicizar tal processo na Inglaterra, Skeggs constatou que “respectability became a property of middle-class individuals defined against the masses” (1997, p.6).

primeira entrevista realizada com a estudante Andrea, em março de 2016, a estudante Bruna – que já tinha conversado comigo na semana anterior, em trecho apresentado acima, definindo-se como de “classe média” – veio sentar conosco na mesa da praça de alimentação da Faculdade Bairro, participando da conversa. Nesse diálogo entre Andrea, Bruna e eu, alguns dessas tensões sobre percepção de marcadores sociais da diferença se faziam nítidas:

Andrea: Nessas classificações aí de classe eu sou pobre! Risos. É pobre mesmo, não tem jeito. Pode por aí.

Bruna corrige: Põe baixa renda na pesquisa, não pobre!

Andrea: É verdade, a Bruna tem razão, pobre fica muito assim, né? Fica pobre! [risos] Então põe baixa renda aí.

R: E em relação a cor/raça?

Andrea: Eu sou negona, né, eu sou nega.

Bruna: mentira, Andrea, você é morena!

Andrea: não existe esse negócio de morena Bruna. Ou é negro ou é... Pode colocar negra mesmo [risos].

Associando marcadores de classe e cor/raça, em tais diálogos uma série de questões se evidenciavam. De um lado, o desconforto possível na identificação enquanto “pobre” ou “classe baixa”. Conforme sugestão da estudante Bruna para Andrea, “baixa renda” – categoria utilizada por diversas políticas públicas, o Prouni inclusive – ao menos ficaria mais elegante para ser registrado em uma pesquisa universitária. Nessa e em outras conversas, diferentemente de Bruna, Andrea tendia a mobilizar um sistema classificatório binário, tensionado entre “ricos e pobres”, sem espaço significativo para as classes médias.

Tal tensionamento binário de classe já foi observado em algumas pesquisas sobre percepções e identidades de classe no Brasil. Em texto de 1977, Ruth Cardoso sublinhava como todos os participantes de sua pesquisa – moradores de favelas na cidade de São Paulo –, embora não apresentassem um discurso elaborado sobre classes, descreviam “a

sociedade como estando dividida entre ricos e pobres” (Cardoso, 2011, p. 171)¹⁸². Já nos anos 2000, tal oposição também foi observado na pesquisa etnográfica de Heloisa Buarque de Almeida, ao refletir sobre as percepções sobre posição social e telenovelas na cidade de Montes Claros (MG) (2003, p.108): “é muitas vezes pela comparação com o luxo que se vê na televisão, ou pela comparação com a elite local, que se define a ideia de ser pobre – não um estatuto absoluto, mas relativo a outras pessoas, construção que se dá pela comparação”. De modo similar, também André Singer (2018, p. 19) identificou como, no discurso popular, ao invés de percepção enquanto classe trabalhadora, seria mais constante “a referência aos ‘pobres’, os quais têm noção de que seus interesses se opõem ao dos ‘ricos’”.

Em minha pesquisa, conforme desenvolvo a seguir, ao analisar os memes postados na internet, a categoria ‘pobre’ também apareceu de modo relacional, em oposição aos ‘ricos’, sendo contextualmente mobilizada ou evitada, podendo também ser reduzida ou alargada. Alguém pode se declarar ‘pobre’ ironicamente em uma brincadeira, mas numa reflexão posterior pode evitar tal classificação. “*Pobre, pobre mesmo*”, tende a ser visto como uma condição extrema, associado a condições realmente precárias de saúde e moradia. Quando tais categorias são inseridas nas redes familiares intergeracionais, também é comum se associar a “*verdadeira pobreza*” ao passado familiar migrante, de trabalho na roça no Nordeste ou no interior do Sudeste, quando havia de fato restrição de alimentação e vestimenta. A pobreza do contexto urbano¹⁸³, assim, surge marcada por outras variáveis, constituindo-se também como uma categoria relacional.

De modo similar com os impasses suscitados por categorias de estratificação social, ao analisar tais narrativas observa-se como também os marcadores raciais suscitavam reflexões diversas. Assim como já trazido acima no caso de Laizi, que revelou intensas dúvidas sobre autoclassificação racial (“*Eu me classificaria ... não sei... morena. Mas morena não tem na raça, né? Não sei*”), também no diálogo entre Bruna e Andrea, a categoria “morena” aparecia para Bruna como sendo mais polida, ao que Andrea questionou negativamente e se afirmou como “negra”. Conforme pontuou Márcia Lima (2012), a categoria ‘moreno’, embora de ampla utilização popular para autoclassificação

¹⁸² Conforme observou Ruth Cardoso: “para expressar essa oposição, [eles] identificam os ricos como *fortes* e os pobres como *fracos*”. (Cardoso, 2011, p. 172, grifos da autora). Ainda assim, nessa pesquisa com trabalhadores moradores de favelas, Cardoso identificava como esse lugar de pobreza também era relativo, distanciando-se, sempre, dos “mais miseráveis”.

¹⁸³ Sobre deslocamentos familiares de migrantes para São Paulo, a constituição das redes de parentesco por meio da habitação e a busca por melhores condições de vida, ver Aquino (2015).

racial no Brasil, de fato revela uma série de ambiguidades. Quando reclassificada segundo critérios do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo) tende a oscilar entre brancos e pardos. No entanto, devido a uma maior politização de tais marcadores, é a categoria negro que passa a ser reivindicada, conforme afirmação de Andrea (“*não existe esse negócio de morena [...]. Pode colocar negra mesmo*”). Andrea, assim, mesmo que intuitivamente, aproximava-se das reivindicações de representação e valorização dos distintos movimentos negros, especialmente do feminismo negro, dando visibilidade a constituição positiva de sua identidade enquanto mulher negra (Crenshaw, 2004).

Ainda em relação à identidade e percepção de classe, também a estudante Jucilene, embora tivesse uma situação econômica próxima a de Bruna e de Andrea, e fosse proprietária de um carro (bem de consumo ainda mais associado à classe média no Brasil), interpretava de modo diferente sua posição social:

Bom, sobre classe social eu acho que tem a alta, a média, a baixa e a miserável, né? Eu acho ... ai meu deus (risos), voltando aos tempos medievais que eu aprendi hoje na aula de história, depois a gente viu aquele proletariado... É tipo aquilo (risos). Eu vou estar na baixa, né? É baixa mesmo. É tipo aquele proletariado, mas sem poder fazer rebelião! Não posso me rebelar, não.

(Jucilene, 33 anos, enfermagem, Faculdade Bairro)

Jucilene se referia a uma das aulas que cursara, e que ela havia me contado em outra conversa, em que a professora introduzia alguns períodos históricos, inclusive a Revolução Industrial. A professora comparava o proletariado inglês do século XIX com a realidade atual dos alunos, gerando descontração na sala. Jucilene se identificou com aquele esquema de estratificação, classificando-se como “[classe] baixa”, não sem algum desconforto. Vale lembrar que, nessa ocasião, antes de desistir do curso de ensino superior, Jucilene se orgulhava em se apresentar como diarista, ao lado da colega de mesma profissão, Jeane, exaltando seu novo status de universitária.

Ao acompanhar até agora tais narrativas sobre percepções de classe dessas seis estudantes apresentadas neste capítulo, percebe-se como diferentes categorias foram mobilizadas: “classe média” (Mariana e Bruna), “classe C” (Laizi), “classe trabalhadora” (Ana Paula), “pobre” ou “baixa renda” (Andrea), “classe baixa” (Jucilene). Tal

diversidade de identidades, ao meu ver, aproxima-se das conclusões alcançadas por Celi Scalon e André Salata (2015) em pesquisa sobre percepções de classe entre a “nova classe média” brasileira. Ao realizar 24 entrevistas com moradores do Rio de Janeiro, divididos em dois perfis - “classe média tradicional” (Classes AB) e “nova classe média” (Classe C), os autores concluíram que enquanto todos os entrevistados da classe média estabelecida se identificavam com “classe média”, entre os entrevistados da “classe C” as respostas resultaram bastante diversas: “para os entrevistados do perfil “C” não encontramos uma identificação mais espontânea com nenhuma categoria, mas, sim, uma percepção geral de que estariam nessa posição entre os mais pobres e os mais ricos.” (Scalon e Salata, 2015, p. 382). Assim, enquanto a “classe média” apareceria como um lugar cômodo e sem muitos questionamentos para os integrantes da “classe média tradicional”, ao deslocar-se para as trajetórias de pessoas de menor renda, seriam constantes as dúvidas e negociações com as categorias de classe.

Nessas conversas e entrevistas sobre percepções de classe realizadas em minha pesquisa, também se nota como tais categorias são contextualmente negociadas. Em conversa durante entrevista realizada em março de 2017, no pátio da Faculdade Bairro, explicitando meus interesses de pesquisa sobre marcadores sociais da diferença, perguntei a estudante de Pedagogia Daniela sobre sua percepção de classe e tive a seguinte resposta: *“Eu acho esse negócio de classe social meio difícil... [pausa], mas acho que eu sou média.”* Quando, em seguida, perguntei como ela se classificava em termos de raça ou cor, Daniela se disse *“parda”*. Conforme trajetória apresentada no capítulo dois, ao debater os dilemas envolvidos na escolha pelo curso de Pedagogia, a estudante Daniela realizava o sonho de sua família de ser a primeira a ingressar no ensino superior, não sem decepções, já que seu pai, de profissão motorista de ônibus, queria que ela cursasse Direito. Já sua mãe, de profissão diarista, estava orgulhosa das escolhas da filha.

Já no segundo semestre de 2018, inserido no contexto do debate eleitoral que daria vitória ao candidato conservador Jair Bolsonaro, diante de uma conjuntura social e política cada vez mais polarizada (Pinheiro-Machado e Scalco, 2018), Daniela aprofundou sua visão política engajada - que tendia mais à esquerda -, posicionando-se abertamente contra a chapa conservadora, apoiando a campanha online *#elenão*. Nesse momento, Daniela escreveu em suas redes sociais: *“mulher, neta de índio, pobre, professora, nunca tive tanto medo de ser quem eu sou”*. Num contexto de maior politização e engajamento nas redes sociais (Falcão, 2017), conforme discuto a seguir,

nota-se como Daniela moveu-se de categorias intermediárias (“*acho que sou [classe] média*”) para categorias mais polarizadas e politizadas (“*mulher, neta de índio, pobre*”), revelando mais uma vez o caráter negociável e performativo das categorias de classe, bem como de raça e de gênero.

4.3 “*Agora quer ser rica?*”: narrativas online sobre classe e mobilidade

Como parte de um cenário global de intensa comunicação digital, em que as relações se constituem cada vez mais em um contínuo online-offline¹⁸⁴, também as estudantes participavam da chamada web 2.0, trocando mensagens, “curtindo” conteúdos online e circulando memes¹⁸⁵ em diferentes redes sociais, especialmente através do uso de *smartphones*. Assim, além de acompanhar algumas estudantes nas redes sociais Facebook e Instagram, ao longo da pesquisa de campo tive a oportunidade de participar de dois grupos online de WhatsApp dos cursos de Enfermagem (grupo que frequentei por pouco mais de um mês, em 2016), e do curso de Pedagogia (que frequentei por um semestre, em 2017), ambos ligados às turmas de ingressantes que acompanhei na Faculdade Bairro. Nesses dois grupos, entre troca de informações sobre o curso, discussões sobre a turma e constituição e dissolução de amizades, comentava-se também a todo momento sobre religião e sobre os desafios futuros em relação às profissões de pedagogas e enfermeiros, entre outros assuntos. Além das mensagens de texto e de voz, muitas dessas comunicações eram trocadas nas formas de memes. Os memes são mensagens gráficas frequentemente humorísticas, utilizando uma bricolagem de linguagens simples, com alto poder de viralização (Falcão, 2017). Sem autoria definida, em geral são replicados quando os usuários concordam com seu conteúdo.

Vale lembrar que tal interação digital está marcada por um contexto de democratização da internet no Brasil dos anos 2000 e início dos 2010, quando as “classes

¹⁸⁴ No campo da antropologia brasileira, diversas pesquisas tem elaborado a perspectiva de uma etnografia digital, conforme já mencionada na Introdução (ver Parreiras, 2008 e 2015; Lins, 2016; Falcão, 2017, entre outros). Sobre as potencialidades de uma antropologia digital, ver também Miller e Slater (2004).

¹⁸⁵ Memes são expressões comunicativas que circulam na internet, normalmente veiculando imagens e linguagem simples, fortemente embasadas no humor e na ironia. Ver Falcão (2017). Nas interações online que acompanhei, percebi que diversas imagens trocadas eram retiradas de canais universitários que circulam memes, como os grupos intitulados *Estacio da Depressão* e *Uninove da Depressão*.

emergentes” passaram a fazer um uso muito frequente das redes sociais, especialmente pelo uso intensivo de *smartphones* (Spyer, 2018)¹⁸⁶. Assim, além da comunicação em si, a sociabilidade online passou a ser uma forma importante de estar atualizado às tendências digitais e modernizantes, trazendo também prestígio e distinção para os usuários mais conectados.

Na presente pesquisa, os memes trocados pelas turmas nos grupos de WhatsApp que acompanhei chamaram minha atenção por tematizar assuntos que não eram abertamente tratados nas conversas que presenciei nos diferentes espaços das faculdades ou nas outras interações online. Se as mensagens de texto e de voz trocadas, em sua maioria, versavam sobre dúvidas com a plataforma digital do curso, além de informações sobre salas, professores e trabalhos, era através dos memes que a temática da estratificação social ocasionalmente aparecia, sempre permeada por muita ironia e humor, como é usual nessa forma de comunicação. Nesses debates, a oposição das/dos estudantes dessa turma com “*os ricos*” era frequente. Nesse sentido, diversos memes ironizavam essa tensão de classe, tematizando a escolha dos cursos de ensino superior.

¹⁸⁶ Ao analisar o uso de redes sociais no Brasil nos anos 2010, em contexto marcado por mobilidade social entre a população de baixa renda, Juliano Spyer (2018) chamou a atenção sobre como os jovens agenciaram sua inclusão digital no período. Em sua pesquisa etnográfica em pequena cidade na Bahia, Spyer constatou a centralidade da comunicação online: “a habilidade de estar online é, por si só, um ato que carrega prestígio – especialmente para os menos alfabetizados – e isso também é uma motivação para usar conteúdo visual nas mídias sociais.” (Spyer, 2018, p. 107). Também os pesquisadores Maurício Prado, Breno Barlach e Mariel Deak, analisaram a “centralidade dos meios de comunicação digitais” para as “classes CDE” no período entre 1995 e 2015, constatando uma inclusão digital bastante efetiva, ainda que marcada por algumas desigualdades (Prado et al, 2018). Segundo dados apresentados nessa pesquisa, a penetração de telefones nos lares da “classe C” foi ampliada de 6% em 1995 para 88% em 2015, inclusão realizada especialmente pelo uso de celulares. Entre as explicações para tal fenômeno, encontram-se o barateamento dos equipamentos digitais e a expansão dos serviços de telecomunicação no país.

Imagens 4.1 e 4.2: memes mobilizando personagens de telenovelas da Globo que se tornaram populares por suas falas irônicas. Fonte: grupos de WhatsApp, 2016 e 2017

Nesses memes, a mobilização de vilões controversos de telenovelas da Rede Globo, que ficaram famosos por suas falas sinceras e irônicas, revelava a necessidade de dizer “a verdade”, ainda que causasse constrangimentos. Na primeira imagem, vemos a personagem Carminha (interpretada pela atriz Adriana Esteves), da telenovela *Avenida Brasil* (Globo, 2012); na segunda imagem, o personagem Félix (interpretado pelo ator Mateus Solano), na telenovela *Amor à Vida* (Globo, 2013) (imagens 4.1 e 4.2). Em ambos os memes, a combinação entre imagem e texto traz o alerta incisivo e irônico de que naqueles dois cursos de ensino superior – enfermagem e pedagogia – as chances de “ficar rico” eram escassas, possivelmente em oposição a outros cursos mais valorizados na hierarquia de diplomas brasileiros, com destaque para Medicina e Direito, como já analisado.

Conforme vimos nos relatos sobre percepção de classe apresentados acima, se nas entrevistas a identidade de classe variava entre termos como “classe trabalhadora”, “classe baixa”, “classe média” e “classe C”, já nos conteúdos online, nos memes especialmente, a percepção de estar afastada do mundo “dos ricos” e “das ricas” ficava nítida. Assim, diversos memes ironizavam essa distância social dos “verdadeiros ricos”, imaginados como aqueles que não precisam trabalhar para pagar a faculdade, que não têm que se submeter a horas diárias no transporte público para retornar para casa ou que possuem grandes heranças, livrando-se do trabalho diário e exaustivo.

Imagens 4.3 e 4.4: memes tematizando estratificação social trocados no grupo de WhatsApp, Faculdade Bairro. Fonte: grupos de WhatsApp, 2016.

Tendo como referência as imagens 4.3 e 4.4, nota-se como em tais mensagens, sempre mobilizando a chave do humor, tematizava-se a frustração de não ter nascido em família rica. Na imagem 4.3, através da imagem cômica de uma criança que se vestia com adornos considerados chiques – tal como bolsa de couro azul marinho e óculos escuros – tematizava-se a *luta diária* que, no caso dessas estudantes, envolvia a rotina de acordar muito cedo todos os dias, trabalhar duro e por longas horas, cursar a faculdade no período noturno, cuidar da casa e, alguns casos, cuidar dos filhos. Já a imagem 4.4, através do uso da figura do endividado Seu Madruga, conhecido personagem do seriado mexicano *Chaves*, expressava a surpresa diante de uma repentina vontade de “fica rico” e, assim, ter grande parte dos problemas cotidianos resolvidos. Ainda outro meme me pareceu bastante expressivo dessa tensão entre “ricos” e “pobres”, compartilhado em um dos grupos: na imagem, sobre o desenho estilizado de um homem idoso de chapéu e cigarro de palha, lia-se o seguinte texto, novamente expressando ironia e humor: “na próxima encarnação, se for pra *nascer pobre*, eu não saio nem com cesariana”. Mais uma vez, através da comicidade, tensionava-se percepções cotidianas sobre desigualdade e estratificação social. Nessas mensagens, entretanto, diferente do apresentado acima nas narrativas sobre classe mobilizadas em conversas e entrevistas, em nenhum momento categorias como “classe trabalhadora”, “classe média” ou “classe C” foram mencionadas, expressando um imaginário popular mais polarizado em termos de classes.

Se tais mensagens expressavam a resignação e a luta diária diante da condição de “*não ter nascido rica*”, por outro lado, uma série de mensagens de incentivo também eram trocadas nesses grupos, mobilizando frases de autoajuda, montadas sobre imagens de estudantes desanimadas, mas persistentes em sua batalha cotidiana para “alcançar os verdadeiros sonhos”. Na imagem 4.5, parodiando um trecho bíblico, ressaltava-se a importância da persistência nos momentos de dificuldade; no caso, diante da necessidade de estudar para a faculdade aos finais de semana, apesar do cansaço. Nessa interação online nos grupos, entre respostas à tais mensagens com *emojis*¹⁸⁷ de palminhas e sorrisos, também surgiam respostas como “*nós todas vamos conseguir, em nome de Jesus*”, expressando novamente a forte religiosidade cristã de algumas estudantes. Já na imagem 4.6, compartilhada por uma estudante em rede social em 2018, comparando o capelo – famoso chapéu preto de formatura – com uma coroa de princesa, a mensagem fornecia palavras de conforto para momentos de desânimo. A estudante, olhando angustiada para o almejado diploma e já vestida com a roupa do ritual de formatura, buscava se consolar com as palavras de autoajuda “*levanta a cabeça princesa, se não a coroa cai*”¹⁸⁸. Aqui, no entanto, diferente dos contos de fadas, o sucesso da princesa não viria com o beijo do príncipe, mas sim com a conquista do diploma.

Imagens 4.5 e 4.6: Mensagens de incentivo ao esforço trocadas em grupos de WhatsApp

Fonte: grupo de WhatsApp, 2016 e Instagram, 2018.

¹⁸⁷ Conforme já pontuado no capítulo um, *emojis* são uma linguagem de sinais gráficos amplamente utilizada nas redes sociais no período da pesquisa. Sobre essa forma de comunicação, conferir Paiva (2015).

¹⁸⁸ Essa frase motivacional foi dita por participante de programa Big Brother Brasil (2018), fomentado diversos memes, com conteúdos variados, revelando que novamente, o humor se faz presente.

Nessa troca intensa de conteúdos motivacionais online¹⁸⁹, também registrei a seguinte mensagem publicada no grupo de estudantes de Pedagogia: “mulherada, estudem! Casamento não é carreira e homem não é banco! Tem muita mulher presa em relacionamento abusivo pq também depende financeiramente do homem. Ser amada é bom, mas ser amada e independente é melhor ainda” – seguidas por *emojis* de mãos batendo palmas. Ao que as participantes do grupo responderam com outros *emojis* de palminhas e sorrisos, expressando aprovação àquele conteúdo. Nesses dois últimos casos, ressalto como delineiam-se outras expectativas em relação ao ensino superior que ultrapassam a busca de qualificação profissional: o curso surge também como alternativa na busca por ser uma mulher autônoma e financeiramente independente. Ao longo da pesquisa, inclusive, em conversas sobre a motivação por ingressar no ensino superior entre mulheres adultas, a fala da busca de “realização pessoal” era bastante frequente, conforme já desenvolvido nos capítulos um e dois desta tese. Seguindo a reflexão realizada por Luiz Fernando Dias Duarte e Edlaine Gomes (2008) sobre processos intergeracionais de individualização nas classes populares, novamente destaca-se um imaginário no qual o ensino superior surge como um lócus privilegiado na busca por autonomia, independência e realização. Assim, em tais mensagens trocadas online, ao invés de “depende de homem”, a busca de uma profissão via qualificação universitária surgia como um caminho mais seguro de busca de autonomia financeira e moral, apesar das inúmeras dificuldades encontradas no caminho.

Entre mensagens de humor e autoajuda, vez ou outra também surgiam questionamentos: tanto esforço e cansaço valeria a pena? Os frutos imaginados chegariam? Tais estudantes, ao final desse longo percurso de quatro ou cinco anos, conseguiriam as recompensas imaginadas pela obtenção de um diploma de ensino superior e, possivelmente, a conquista de alguma mobilidade social? Nessas conversas e interações online, às vezes parecia que sim, às vezes que não.

¹⁸⁹ Na categoria de mensagens motivacionais, registrei muitas outras como: “a distância entre o sonho e a realidade chama-se estudar” ou “um dia vou dizer: não foi fácil, mas consegui!”. Também posts no Facebook traziam narrativas de estímulo como “as raízes do estudo são amargas, mas seus frutos são doces”, acompanhado da hashtag #pedagogiaporamor (conforme já discutido no capítulo dois desta tese). Nessas interações nas redes sociais, como Facebook ou Instagram, também era frequente marcar colegas de curso, construindo um projeto coletivo de vencer as dificuldades até a obtenção do diploma.

De todo modo, tanto para as estudantes da Faculdade Bairro como da Faculdade Centro, a formatura era idealizada como um grande sonho de realização pessoal, o que também se expressava nas interações online. Em paralelo com a importância do vestido da noiva consagrando a festa de casamento (Escoura, 2019)¹⁹⁰, o momento de vestir a roupa de formatura era imaginado como o grande ato de realização do ensino superior, aparecendo como um dos principais estímulos para seguir naquela “luta” cotidiana. O uso da beca e do capelo apareciam, assim, como a materialização simbólica dessa conquista futura, conforme podemos ver, por exemplo, nos memes abaixo.

Imagens 4.7, 4.8 e 4.9: posts compartilhados sobre sonho do uso da beca em referência ao aguardado dia da formatura. Fonte: grupos de WhatsApp, 2016 e 2017

Nessas narrativas visuais, mais uma vez, ao lado do desejo de ter um diploma que garantisse empregabilidade e qualificação profissional, a expectativa da formatura era imaginada como uma grande conquista pessoal e familiar, expressando a *polissemia do diploma*. Assim, na imagem 4.7, trocada em grupo online por ocasião do dia das mães, tematizava-se o orgulho de ser simultaneamente mãe e universitária, o que era expressado através do uso da beca em situações de carinho com filhos de diferentes idades. Tais imagens expressavam a realidade de muitas estudantes – caso de Ana Paula, Kátia e Cássia, entre outras interlocutoras desta pesquisa, conforme trajetórias narradas acima. Já

¹⁹⁰ Conforme sintetiza Michele Escoura (2019, p. 4) “o vestido de noiva é o elemento imprescindível que diferencia um casamento dos demais tipos de festa e não raro é o marco inicial do processo de organização desse evento”. Em meio a aura de “magia” e de “sonho”, o vestido tem protagonismo único na formatação da festa: “Enquanto não existe noiva sem vestido, é o vestido que produz a noiva” (2019, p. 30).

na imagem 4.9, mais uma vez na chave do humor, vemos uma suposta estudante universitária fazendo atividades rotineiras com a beca de formatura, como cozinhar, deitar no sofá e regar as plantas, como quem diz: depois de tanto esforço, essa roupa terá que servir para muita coisa. Ao ser enviado no grupo, tal meme foi seguido por diversos comentários como “eu no dia da formatura”, acompanhando de *emojis* de carinhas gargalhando ou batendo palmas.

Diante de tanta expectativa em relação ao grande dia da formatura, saindo dos grupos online e caminhando pelos corredores das faculdades, também chamou minha atenção o modo como, na Faculdade Centro, o tempo era contado nas paredes dos corredores: pela quantidade de boletos que faltavam por pagar para chegar à formatura (ver imagens 4.10, 4.11 e 4.12).

Imagens 4.10, 4.11 e 4.12: tempo medido por boletos a pagar até a formatura
Fonte: fotografias da autora, Faculdade Centro

Em tais colagens nas paredes, a passagem do tempo, ao invés de ser seriada por semanas ou meses, conforme o usual (Schwarcz, 2009), era mensurada a partir da dívida com a instituição, explicitando a relação de mercado entre estudantes/consumidores e a instituição de ensino. A produção de tais painéis nos corredores tematizavam a combinação entre ansiedade pelo término do curso e a pressão financeira diante de tantos boletos a pagar. Ilustrando tais painéis, fotos com imagens marcantes dos estudantes em diferentes momentos do curso também eram expostas, revelando as múltiplas temporalidades desse ciclo marcado pela busca do diploma de ensino superior.

Enquanto se mobilizavam diferentes táticas online e offline de incentivo para não desistir do curso, em alguns momentos o desânimo diante de uma conjuntura adversa,

marcada por crises econômicas e desemprego voltava a imperar. Assim, diante dos questionamentos sobre se tanto esforço e cansaço valeria a pena, em alguns momentos discutiam-se ansiedades e frustrações. Para além do cansaço pessoal e das perspectivas pessimistas em relação ao mercado de trabalho, a desilusão com as instituições de ensino era frequente. Nos dois grupos de WhatsApp que acompanhei, eram trocadas diversas reclamações sobre a instituição como “a [faculdade bairro] faz qualquer sonho virar pesadelo”, referindo-se às condições ruins de atendimento, condição de trabalho de professores, excesso de conteúdo online, entre outras críticas à instituição. Nessas interações, falava-se com indignação sobre como tais grupos educacionais estavam mais focados no “lucro” do que na qualidade do ensino. Em diversos momentos também se trocava informações sobre faculdades concorrentes, sendo frequente os dizeres “*#partiu [nome da faculdade concorrente]*”. Se, em muitos casos, tais indignações ficavam só na ameaça, em diversos momentos elas se materializaram, expressando a intensa mobilidade das estudantes por diferentes instituições privadas na cidade de São Paulo. Assim, além da transferência de Cássia da Faculdade Bairro para a Faculdade Centro, conforme descrita na Introdução desta tese, acompanhei o trancamento ou a transferência de diversas outras estudantes.

O cenário de crise econômica, instabilidade política e aumento das taxas de desemprego no Brasil no período em que participei desses dois grupos, além de acompanhar tal temática em outras interações online, também se revelou motivo constante de preocupações e tensões. Com o desemprego entre a população jovem brasileira atingindo a marca de 26,6% em 2018¹⁹¹, a preocupação sobre a empregabilidade durante o curso, e especialmente após a sua conclusão, eram inevitáveis.

¹⁹¹ Utilizando dados do IBGE de 2018, reportagem do portal online G1, da Globo, em 17/08/2018 afirmava que enquanto a taxa geral de desemprego era de 12,4% no segundo trimestre de 2018, entre os jovens o percentual saltava para 26,6% (G1, Silveira, 2018).

Imagem 4.13: Vestindo boné do trabalhador precário. Tira recebida por WhatsApp nos dois diferentes grupos que participei em 2016 e 2017. Fonte: grupos de WhatsApp.

A imagem 4.13, em especial, chamou minha atenção já que a recebi nos dois diferentes grupos de WhatsApp que participarei ao longo desta pesquisa. Além da sua recorrência, portanto, me marcou especialmente por sua pungência. Diante do forte simbolismo que o capelo continha nesse imaginário, conforme tentei demonstrar acima, aqui o objeto, em seu voo, seguia o alegre ritual da festa de formatura, ao ser jogado para cima, mas, ao cair, transformava-se em um boné da rede *fast-food* McDonalds. Ao invés de profissional qualificado, o formado imediatamente converte-se em mão-de-obra precarizada. Nos dois grupos em que vi essa mensagem ser veiculada, a reação foi jocosa: comentários como “*oh nois daqui a quatro anos! Kkkkk*”, seguidas de respostas com *emojis* de risadas, simultaneamente tensionavam e divertiam aquele ambiente online formado por universitários calouros. Além da reflexão sobre a conjuntura de precarização do trabalho, novamente rir acabava sendo uma boa alternativa diante de um cenário com tantas incertezas.

4.4 “Quero é trabalhar na área”: expectativas diante da flexibilização e precarização do mercado de trabalho

Olha, hoje eu trabalho como agente escolar em escola [estadual], mas eu não quero ficar nisso. Eu tô fazendo enfermagem... [pausa, reflete] eu não preciso ficar rica, o que eu quero mesmo é conseguir trabalhar na área.

(Luana, 25 anos, estudante de Enfermagem na Faculdade Bairro)

Assim como na narrativa de Luana, ouvi sobre a meta de “trabalhar na área” diversas vezes ao longo desta pesquisa, surgindo como uma expectativa para praticamente todas as interlocutoras deste trabalho, de diferentes áreas de formação como Administração, Pedagogia e Enfermagem. Para além de almejar outras conquistas como casa própria, viagens e estabilidade financeira, a expectativa de “trabalhar na área” era vista como uma meta possível, mas não garantida, dadas as condições cada vez mais precárias do mercado de trabalho pós-fordista brasileiro (Braga, 2014; Singer, 2018), além do já conhecido cenário de flexibilização e precarização do trabalho em contexto internacional¹⁹² (Boltansky e Chiappelo, 2009; Butler, 2018¹⁹³).

No caso da estudante Luana, aos 25 anos ela já tinha realizado o técnico de enfermagem, contudo ainda não tinha conseguido trabalhar na área da saúde, o que era visto como uma frustração. Naquele momento, seu emprego como agente escolar, embora cansativo e mal remunerado (recebia cerca de um salário mínimo por mês), trazia alguma satisfação – dizia gostar da convivência com os adolescentes. No entanto, sua principal busca no ensino superior era conseguir, um dia, trabalhar na área da saúde, preferencialmente em um hospital. A ansiedade de Luana de saber se, diante de tanto

¹⁹² Sobre as condições atuais do mercado de trabalho no cenário internacional, destaco o relatório da OCDE publicado em maio de 2019 intitulado *Under Pressure: the squeezed middle class* (OCDE, 2019). Nele, a organização internacional alerta para o estrangulamento financeiro das famílias de classe média de diversos países desenvolvidos frente às condições de trabalho cada vez mais flexíveis e intermitentes, além da crescente desproteção pelos Estados nacionais.

¹⁹³ De maneira contundente, assim Judith Butler sintetiza o cenário internacional de precarização e flexibilização do trabalho: “Nesse momento, em que a economia neoliberal estrutura cada vez mais as instituições e os serviços públicos, o que inclui escolas e universidades, em um momento em que as pessoas, em números crescentes, estão perdendo casa, benefícios previdenciários e perspectiva de emprego, nós nos deparamos, de uma maneira nova, com a ideia de que algumas populações são consideradas descartáveis. Existe trabalho temporário ou não existe trabalho nenhum, ou existem formas pós-fordistas de flexibilização do trabalho que lançam mão da permutabilidade e da dispensabilidade dos povos trabalhadores” (Butler, 2018, p. 17).

esforço, o ensino superior valeria a pena, surgia como contraponto a diversas outras histórias ouvidas nas conversas online e nos corredores da faculdade sobre jovens e adultos que terminaram a faculdade mas não conseguiram “trabalhar na área”, empregando-se em trabalhos de menor qualificação e remuneração, como operador de *call center*¹⁹⁴, recepcionista, vendedor ou manicure. Na pesquisa sobre bolsistas do Prouni em São Paulo realizada por Wilson Almeida (2014), de maneira similar, diversos estudantes empregavam-se em setores de telemarketing, revendedora de cosméticos ou no serviço terceirizado, entre outras ocupações marcadas pela alta rotatividade no emprego e baixa remuneração salarial. Conforme imagem 4.13 trazida acima, tratava-se do grande pesadelo de, ao invés de “trabalhar na área”, ter que vestir o boné de trabalhador precário.

A preocupação manifestada por Luana, para além das ansiedades típicas de qualquer estudante universitário tentando prever seu futuro pós formatura¹⁹⁵, relacionava-se com a deterioração do mercado de trabalho brasileiro¹⁹⁶ e com a preocupação diante da progressiva desvalorização dos diplomas, criando “excluídos do interior”, conforme expressão marcante formulada por Bourdieu e Champagne (1998). Ao refletir de maneira contundente sobre algumas das ambivalências dos sistemas educacionais cada vez mais “inclusivos”, inseridos em mercados de trabalhos cada vez mais precarizados, nos anos 1990 Bourdieu e Champagne percebiam que, com a chegada de “novas clientelas” nos níveis elevados de ensino francês, modificava-se cada vez mais “o valor econômico e simbólico dos diplomas” (1998, p.221). Nessas transformações, os “recém-chegados” sofriam mais incisivamente tais impactos: “estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado” (Bourdieu e Champagne, 1998, p. 221).

¹⁹⁴ Sobre o trabalho na indústria de *call center* brasileira, ver pesquisas de Ruy Braga (2014). Ao analisar o setor, Braga constata que se alimenta de “vasto contingente de trabalhadores jovens, especialmente mulheres e negros, em busca de uma primeira oportunidade no mercado formal de trabalho” (2014, p. 35). Ademais, quase um terço dos entrevistados por Braga cursavam faculdades particulares noturnas, buscando ascender profissionalmente.

¹⁹⁵ Ao estudar estudantes de medicina estadunidenses nos anos de 1950, - a maioria deles homens, jovens, brancos e protestantes – Howard Becker já constatava intensa ansiedade em relação às perspectivas para o futuro, formulando perguntas como “que tipo de carreira terei?” e “serei bem-sucedido?” (Becker et al, 1992, p. 367)

¹⁹⁶ No período da pesquisa, algumas reportagens inclusive passaram a noticiar o fenômeno dos trabalhadores com diplomas empregados em ocupações precarizadas. Ver, por exemplo, reportagem da Folha de São Paulo de 20/11/2016 “Crise leva pessoas com diploma a trabalhos como recepcionista e faxineiro” (Fraga e Carneiro, 2016); ou de *O Globo* de 12/12/2018 “Quase metade dos jovens empregados com nível superior está em postos de menor qualificação” (Costa, 2018).

Tal processo de “inflação dos diplomas”¹⁹⁷, por um lado, e precarização do mercado de trabalho, por outro, também foi analisado por Luc Boltanski e Éve Chiapello no final dos anos 1990 (2009), em reflexão sobre a produção de um capitalismo flexível e globalizado, marcado simultaneamente pela precarização do trabalho como parte de seu “novo espírito”. Como foco na “zona OCDE”, os autores constatavam “um nivelamento por baixo das remunerações” (2009, p.23). Nesse passo, o compromisso “diploma, carreira e aposentadoria” – estabelecido na Europa desde o pós-guerra, desestabilizava-se progressivamente: “com o mesmo diploma, na maioria das vezes os jovens têm acesso a posições inferiores às atingidas pelos mais velhos quando tinham a mesma idade, frequentemente ao cabo de uma série de empregos precários que agora marca o ingresso das novas gerações na vida ativa” (Boltanski e Chiapello, 2009, p.27).

Se a “inflação de diplomas” nos chamados países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, já revelava suas ambivalências nos anos 1990, no Brasil foi apenas no final da década de 2000 que tal debate ganhou força. Conforme já discutido, o período esteve marcado por um certo otimismo, relacionado à mobilidade social, valorização do salário mínimo e expansão do ensino superior, entre outros fatores derivados do lulismo (Singer, 2018). Apesar do “reformismo fraco”, conforme análise de Singer, havia grande expectativa de crescimento da renda per capita, da escolarização e da “nova classe média brasileira”. No entanto, com o adensamento da crise econômica e política a partir de 2015, a pauta da crise e do desemprego voltou a fazer parte do cotidiano:

Antes eu pensava que eu ia ser valorizada fazendo o superior em Enfermagem. Agora eu entro no metrô e só vejo gente de branco por todo lado, vejo universitário por todo lado! Não que eu seja uma pessoa maldosa... mas com esse tanto de enfermeiro, será que vai ter trabalho pra mim? A gente imagina uma coisa e vai vendo que a realidade é outra. E agora esse papo de crise por todo lado. Crise, crise, não aguento mais [silêncio]. E essa crise só tá piorando... (Jucilene, 33 anos, estudante de Enfermagem, antes de desistir do curso).

Conforme narrativa da estudante Jucilene, apesar do esforço individual, a realidade brasileira foi se constituindo como um ambiente adverso, marcado por

¹⁹⁷ Sobre os efeitos do processo de “inflação dos diplomas”, ver também análise de Bourdieu (2007) já trazida em *A Distinção* no final dos anos 1970.

subsequentes crises econômicas e políticas no período entre 2015 e 2018, quando se desenvolveu a presente pesquisa. Se, do ponto de vista das IES foram tomadas o maior número de medidas possíveis para seguir captando novos estudantes e reter a evasão; do ponto de vista das estudantes, a crise trouxe um elemento extra de insegurança e tensão. Conforme síntese de André Singer: “o aumento da escolarização via Prouni e expansão do Fies podem ter tido um efeito bumerangue sobre o lulismo, pois, ao mesmo tempo que causaram satisfação (sobretudo nas famílias), foram veículo de frustração por não propiciar colocação compatível com o nível educacional alcançado.” (Singer, 2018, p. 94).

Jucilene, conforme já registrado anteriormente, acabou desistindo do curso. No entanto, nessa turma de Enfermagem da Faculdade Bairro diversas alunas persistiram no desafio. Como disse a estudante Andrea, “*as coisas estão difíceis? sim, estão; mas se eu quero ter alguma oportunidade de crescimento, estudar é minha única opção, não tenho outra*”. Diante de um cenário político nacional desalentador e de uma desigualdade social crescente, era entre sentimentos de resistência e resignação que tais estudantes seguiam suas trajetórias educacionais no período analisado.

4.5 Entre a busca de realização e de mobilidade social: polissemias do diploma

Nos anos 1950, em texto clássico para as ciências sociais estadunidenses, Wright Mills definiu o sistema educacional como o mais importante *elevador social* para a nova classe média americana. Assim, tanto a nova quanto a velha classe média do país percebiam o ensino superior como a principal aposta de ascensão social para as novas gerações: “ambas vem fazendo sacrifícios no sentido de darem a seus filhos escolarização mais prolongada” (Wright Mills, 1987, p. 275). Nesta pesquisa, tendo como foco mulheres de baixa renda que são a primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior, coube perguntar: quais foram as promessas desse *elevador social*, para utilizar a metáfora de Wright Mills?

Neste capítulo, analisei a percepção de classe e mobilidade social entre estudantes universitárias, por meio de entrevistas, conversas e interações online nas redes sociais. Mobilizando ora categorias binárias – *ricas versus pobres* –, ora categorias mais

fracionadas – como “classe média” ou “classe C” -, tais classificações revelaram negociações constantes a respeito das percepções cotidianas sobre classe e mobilidade. Assim, para além de uma definição sociologicamente correta enquanto “nova classe trabalhadora”, “classe média baixa” ou outra categoria do jargão das ciências sociais ou da economia, a pesquisa entre as estudantes revelou que a percepção de classe é também algo que contextualmente se negocia, levando em conta de onde se fala, para quem se fala, e quais imaginários sobre mobilidade social se aspira.

Ainda assim, diferentemente dos privilégios culturais e econômicos da classe média tradicional ou da elite paulistana – vista, pelas lentes dessas interlocutoras, como “*os ricos*” -, para essas estudantes a rotina exaustiva de conciliar trabalho duro, estudo em período noturno, longas horas em transporte público e poucas horas de sono as colocam permanentemente em um lugar social instável e desafiador, cuja motivação individual e familiar acaba sendo um dos principais agenciadores dessa busca por mobilidade social.

Em paralelo, tentei demonstrar como, para além do objetivo de ascender socialmente e garantir melhores condições econômicas por meio desse “elevador social”, a busca do diploma de ensino superior também traz consigo expectativas de realização pessoal e de busca por reconhecimento no trabalho, especialmente pela meta de “*trabalhar na área*” em que se escolheu. O pesadelo do trabalho precário, para além de sua baixa remuneração, significa uma enorme frustração, já que significa ficar relegado à “não escolha”. Tal perspectiva, para além das condições salariais e trabalhistas ruins, significa uma enorme frustração em relação à busca de realização no trabalho (Dubet, 2014). Segundo interpretação de François Dubet, a qual se alinha com os resultados da presente pesquisa, cada vez mais as pessoas teriam expectativas de encontrar sentido e autorrealização no trabalho. Tal ideal deixaria de ser exclusivo das classes privilegiadas, espalhando-se o desejo de encontrar na profissão “satisfações intrínsecas, prazer, felicidade, um sentimento de crescimento pessoal e liberdade” (Dubet, 2014, p. 113).

Cabe ainda destacar a polissemia do diploma: para além da obtenção de qualificação profissional, o diploma é visto como algo que irá materializar conquistas pessoais e familiares, tendo amplo efeito simbólico. Mais do que “*querer ficar rica*”, conforme provocação irônica compartilhada em grupo de WhatsApp revelada na imagem 4.1, entre as estudantes universitárias pesquisadas o diploma representava a oportunidade de crescimento pessoal e de reconhecimento, além da expectativa de obter um trabalho

digno, relacionado com a área escolhida e que tenha remuneração compatível com a escolaridade obtida¹⁹⁸.

Retomando as narrativas das estudantes Ana Paula e Mariana, conforme apresentadas no início deste capítulo, apesar das diferenças geracionais e das diferentes percepções sobre classe entre mãe e filha – entre “*classe trabalhadora*” e “*classe média*” –, trata-se da aposta mais geral na educação superior como possibilidade de transformação pessoal e familiar, tentando mover a família para um lugar de maior estabilidade, frente a uma conjuntura cada vez mais instável. Conforme sintetizou Ana Paula: “*só com ensino médio não dá mais. A gente não pode querer ficar a vida toda no mesmo lugar, e estudar ainda é o melhor jeito da gente correr atrás de algo melhor*”.

¹⁹⁸ Ao refletir sobre as expectativas de mobilidade social entre diferentes gerações familiares, Luiz Fernando Dias Duarte e Edlaine Gomes (2008, p. 250) destacam que a ascensão social poderia se dar por duas vias: “acumulação de recursos econômicos” ou “acumulação de recursos simbólicos”, ligada às ideias de carreira, trajetória pessoal, projeto de vida e até *Bildung* (conforme expressão alemã amplamente utilizada na chamada literatura de formação). Tal análise aproxima-se, portanto, da análise sobre mobilizada trazida neste capítulo.

Considerações finais

“Resta-nos, portanto, longo caminho a percorrer, para inserir as universidades no horizonte intelectual do homem comum.”

Florestan Fernandes (1966, p. 208), *Educação e Sociedade no Brasil*

Nos anos 1960, ao debater os “dilemas no ensino superior brasileiro”, Florestan Fernandes questionava o lugar ainda instável do sistema universitário no país, marcado por visões negativas, anti-intelectualistas e restritivas¹⁹⁹. Em sua interpretação para o período, enquanto a universidade brasileira não se inserisse “no horizonte intelectual do homem comum” (Florestan ainda utilizava o masculino como linguagem universal), estas não teriam a estabilidade e a respeitabilidade que tais instituições historicamente possuíam nos “países velhos”. Tornava-se necessário, portanto, “mudanças radicais de mentalidade” (1966, p. 207), tornando o sistema universitário parte efetiva do desenvolvimento nacional.

Conforme discutido nesta tese, foi somente nas décadas de 2000 e início de 2010 que o ensino superior se tornou parcialmente democrático no Brasil, alcançando de maneira mais efetiva estudantes mulheres e homens de baixa renda, em especial da chamada “nova classe trabalhadora” ou “nova classe média”. Tal processo foi simultaneamente marcado por políticas públicas educacionais (com destaque para Prouni e Fies no setor privado, e Lei de Cotas, Sisu e Reuni no setor público) e pelo aquecimento do mercado educacional privado. Tais transformações, enfatizo, devem ser analisadas em

¹⁹⁹ Vale a pena acompanhar a descrição de Florestan sobre a visão anti-intelectualista que predominava no período: “Há o jornalista brilhante, que desfaz do ‘universitário’ porque acredita que as universidades só abrigam professores interessados nos proventos resultantes do tempo integral. Há o industrial inteligente, que descrê do ‘universitário’ porque lhe parece serem seus estudos destituídos de significação “prática”. Há o sacerdote piedoso, que combate o ‘universitário’ por estar convicto de que seu ensino contamina as consciências. Há o profissional liberal, universitário por preparação, que subestima o ‘universitário’, por causa de aspirações de carreira frustradas ou em virtude de experiências próprias com um ensino superior cheio de deficiências [...]. E por aí afora...” (1966, p.205)

suas ambivalências, pois ao mesmo tempo que expandiram as matrículas (com destaque para mulheres, negros e jovens de baixa renda), geraram o crescimento de grandes empresas educacionais que visam ao lucro em primeiro lugar, relegando para segundo plano o investimento na qualidade da educação e no trabalho docente.

Nesta pesquisa, tendo como foco mulheres de baixa renda que foram a primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior, questionou-se como tem sido o processo de entrada do ensino superior “no horizonte intelectual de mulheres comuns”, par mobilizar a reflexão de Fernandes (1966). Ao longo dos quatro capítulos apresentados, baseados em pesquisa de campo realizada na cidade de São Paulo entre 2015 e 2018, sugeri que, para essas estudantes, alternaram-se sentimentos de *resistência* e *resignação* diante de uma conjuntura complexa, marcada por expansão do sistema de ensino e subsequente crise político e econômica. Ao analisar três processos de escolha – a escolha por ingressar no ensino superior (o que, aqui, não é tomado como uma passagem ‘natural’ de transição da juventude para a vida adulta), a decisão por uma instituição de ensino e por determinado curso – discuti o modo como tais escolhas são negociadas como *projetos possíveis* dentro de *campos de possibilidades* localizados, mobilizando as noções de Gilberto Velho (2013) sobre trajetórias individuais e expectativas para o futuro. Em especial, a análise destacou que para essas interlocutoras há uma grande valorização da *conquista da escolha*: diferente das gerações anteriores, poder escolher um curso de ensino superior e, possivelmente, uma área profissional, resultou em algo a ser valorizado individualmente e em suas redes de relações sociais.

As experiências universitárias analisadas nas Faculdades Bairro e Centro – conforme apresentadas especialmente nos capítulos um, dois e três – revelaram sentimentos ambíguos: de um lado, a *realização* de, enfim, tornar-se universitária; de outro, a *decepção* diante de empresas educacionais que claramente elegem o lucro como prioridade, economizando o quanto possível em trabalho docente e no atendimento aos discentes. Ainda assim, as *expectativas em relação ao diploma revelaram-se polissêmicas*: além de um projeto individual, a busca pelo diploma resulta em uma empreitada ampla, que *reposiciona as estudantes em suas redes de relações* – familiares, de amizade e profissionais – agregando forte simbolismo de esforço, dedicação e conquista à imagem social da estudante.

Conforme analisado no capítulo três, o discurso publicitário – amplamente baseado em pesquisas de mercado e de opinião -, por sua vez, reconhece a importância

desses aspectos simbólicos na busca pelo diploma, construindo campanhas publicitárias com forte ênfase no *sonho* de cursar ensino superior, mas também na facilidade de acesso na cidade. Nessa direção, formulei a hipótese de uma *circularidade* nas narrativas e discursos de diferentes agentes (mercado, publicidade, estudantes, categorias de estratificação social), constituindo *novos imaginários* sobre educação e trabalho no Brasil. Em especial, na construção desse novo imaginário pelo mercado publicitário, ao buscar o diálogo com potenciais estudantes da “classe C”, a mulher negra, jovem e de cabelos crespos foi eleita como um de suas protagonistas, revelando *novos modos de articulação entre marcadores sociais de gênero, raça e classe* no período. Retomando a argumentação mais panorâmica de Arjun Appadurai (1996) sobre a criação de imaginários no mundo contemporâneo globalizado, tratou-se aqui de trazer um olhar focado, entre estudantes universitárias na cidade de São Paulo, para a capacidade de imaginar novas possibilidades para o futuro²⁰⁰, ainda que de modo ambivalente e permeado de contradições.

Em relação às percepções de classe e perspectivas de mobilidade social, conforme destacado no capítulo quatro, a presente tese sugere que tais debates são negociados no cotidiano das estudantes, não constituindo-se apenas como categorias de análise de cientistas sociais, economistas e pesquisadores de mercado, conforme tornou-se evidente no período por meio de ampla discussão sobre ascensão e consumo da “classe C”. Ao contrário, nas narrativas cotidianas, percepções de classe são negociadas e performatizadas, levando em conta de onde se fala, para quem se fala e quais imaginários sobre mobilidade se aspira. No entanto, diferente de uma “classe média tradicional” que teria uma identidade de classe mais estabelecida (conforme hipótese defendida por Scalon e Salata, 2015), para essas estudantes de baixa renda, que são a primeira geração familiar a ingressar no ensino superior, as percepções de classe são mais instáveis e negociadas, ora aproximando-se da “classe média”, ora afastando-se dos “ricos”, em percepções de classe mais conflitivas. Algo como a aposta de Avtar Brah e Ann Phoenix, em que o desafio está em compreender classe no cotidiano, vivenciada como algo simultaneamente “subjetivo, estrutural, relacionado à posição social e às práticas cotidianas” (2004, p. 80).

²⁰⁰ Segundo Appadurai (1996), em um processo multifatorial, fortemente marcado pela expansão das mídias, pela globalização e pela imigração “More persons in more parts of the world consider a wider set of possible lives than they ever did before” (1996, p. 53).

Já em relação às expectativas de mobilidade social, a presente pesquisa destacou um notável senso prático por parte das estudantes interlocutoras – mais do que o sonho de “*ficar rica*” (conforme brincadeiras realizadas por meio de memes nas redes sociais) - a principal meta expressada foi a de conseguir “*trabalhar na área*”. Cursar enfermagem e tornar-se enfermeira; cursar uma licenciatura e tornar-se professora; cursar administração e, bem vestida, trabalhar em escritório. Se tais sonhos podem parecer acessíveis e até óbvios à primeira vista, diante da conjuntura pesquisada, marcada pelo aumento do desemprego e da precarização do mercado de trabalho, constata-se como essas metas tornam-se cada vez mais desafiadoras. Não à toa “luta”, “esforço”, “dedicação”, “coragem” e “esperança” são palavras mobilizadas por essas estudantes para encarar duras rotinas de trabalho diurno, longas horas de transporte público e aulas no período noturno, apesar das incertezas cotidianas.

Longe de esperar caminhos abertos e sem obstáculos, as estudantes que fizeram parte desta pesquisa, especialmente por suas histórias familiares, há tempos vivenciam um Brasil de adversidades e desigualdades. Conforme relembra a estudante Ana Paula sobre as histórias e experiências de sua avó, de sua mãe, de sua filha, trata-se de um passado de muito trabalho e pouco reconhecimento. Sua mãe foi empregada doméstica, depois vendedora de churrasco nas ruas, agora aposentada; ela própria, durante muitos anos, foi empregada doméstica, antes de mudar de profissão, tornando-se trabalhadora autônoma na área de beleza e estética. Em 2018, ela e sua filha Mariana, além de trabalhadoras, tornaram-se também estudantes universitárias, reafirmando a aposta na educação como caminho possível para a transformação social. Suas apostas eram a de seguir resistindo, buscando caminhos possíveis para, em breve, poder “*trabalhar na área*”, exercendo com dignidade os caminhos profissionais escolhidos.

Mas no Brasil de 2019, ao final desta pesquisa, podemos supor que suas incertezas ganharam ainda algumas novas tonalidades. Se a ambivalência já era, em minha interpretação, a marca central dos processos analisados nesta tese, com a virada política conservadora registrada no Brasil em 2019, após o término da pesquisa de campo aqui apresentada, ocorreram inflexões importantes. Sob o governo de Jair Bolsonaro, os discursos oficiais sobre o ensino superior brasileiro passaram a enfatizar novos rumos: “a

ideia de universidade para todos não existe”²⁰¹, universidade é lugar de “balbúrdia”²⁰² e “o Estado brasileiro não tem condições de atender a demanda do ensino superior”²⁰³, foram algumas das falas públicas dos Ministros da Educação noticiadas no primeiro semestre de 2019.

Em meio a tais polêmicas, houve um contingenciamento inédito das verbas do ensino superior federal em maio de 2019²⁰⁴; o Prouni, ao invés de ofertar apenas bolsas de ensino presencial, passou a oferecer cada vez mais bolsas de Ensino à Distância (EAD)²⁰⁵; a promessa de não intervenção no setor privado de ensino superior, independentemente de sua qualidade, foi reafirmada²⁰⁶. Tudo aponta para a manutenção, ou mesmo crescimento, da estratificação horizontal do ensino superior brasileiro (Ribeiro e Schlegel, 2015). A imagem dos “excluídos do interior”, mobilizada por Bourdieu e Champagne (1998) ao analisar o processo ambíguo de expansão do sistema educacional francês nos anos 1990, torna-se mais atual do que nunca para analisar o cenário educacional brasileiro. Diante de tantos discursos oficiais sobre educação marcados por visões negativas e anti-intelectualistas, as preocupações de Florestan Fernandes nos anos 1960 sobre a instabilidade do sistema universitário brasileiro atualizam-se.

Nesse cenário, minha aposta se aproxima da visão aberta pelo educador que tem hoje seu título de “Patrono da Educação Brasileira” ameaçado²⁰⁷: a ideia de Paulo Freire

²⁰¹ Discurso do primeiro ministro da educação de Jair Bolsonaro, o teólogo Ricardo Vélez Rodríguez, em fevereiro de 2019. Jornal *Valor Econômico*, reportagem de Hugo Passarelli, 28/01/2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>, acesso em 14/02/2019.

²⁰² Discurso do segundo ministro da educação de Jair Bolsonaro, o Abrahm Weintraub, em abril de 2019. Jornal *Estadão*, 30/04/2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>, acesso em 18/07/2019.

²⁰³ Discurso de Abraham Weintraub no 12º Congresso Brasileiro de Ensino Particular, realizado em 6/06/2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/ministro-da-educacao-defende-fortalecimento-de-ensino-superior-particular.shtml>, acesso em 18/07/2019.

²⁰⁴ Contingenciamento de 30% para todas as universidades federais anunciado em 30/04/2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/mec-estende-corte-de-30-de-verbas-a-todas-universidades-federais.shtml>, acesso em 18/07/2019.

²⁰⁵ Informações disponíveis na reportagem “Prouni tem menor oferta de bolsas integrais e para cursos presenciais”, Folha de São Paulo, 04/07/2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/prouni-tem-menor-oferta-de-bolsas-integrais-e-para-cursos-presenciais.shtml>, 18/07/2019.

²⁰⁶ Discurso de Abraham Weintraub no 12º Congresso Brasileiro de Ensino Particular, realizado em 6/06/2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/ministro-da-educacao-defende-fortalecimento-de-ensino-superior-particular.shtml>, acesso em 18/07/2019.

²⁰⁷ Ver, por exemplo, reportagem publicada no Jornal *O Globo*, abr/2019: “Bolsonaro diz que vai mudar patrono da educação brasileira, título conferido a Paulo Freire”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-diz-que-vai-mudar-patrono-da-educacao-brasileira-titulo-conferido-paulo-freire-23630439>, acesso em 11/07/2019.

de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (Freire, 2015, p. 81). Ou naquilo que bell hooks, não à toa seguidora de Freire, também defende como uma educação transformadora, uma educação que tenha como método a “alegria de aprender” (hooks, 2017, p.269). Esse seria um dos maiores atos de resistência diante de conjunturas duras, como, por exemplo, a que vivemos neste Brasil de 2019: a defesa de que “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (hooks, 2017, p. 273).

Referências Bibliográficas

- ABDAL, Alexandre e NAVARRO, Julia. 2014. “*Uni por uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa: deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do Prouni e do Ensino Superior privado*”. *Novos Estudos*. N. 99, julho de 2014, pp.65-87.
- ALMEIDA, Heloisa Buarque. 2003. *Telenovela, Consumo e Gênero: “muitas mais coisas”*. Bauru: Edusc.
- _____. 2007. “Consumidoras e heroínas: gênero na telenovela”. *Revista Estudos Feministas*, v. 15 (1), pp. 177-192.
- _____. 2015. “Classe média” para a indústria cultural. *Psicologia USP*, vol. 26, n.1, São Paulo, 2015, p.27-36.
- ALMEIDA, Heloisa e MACEDO, Renata. 2015. “Discursos sobre a “nova classe média” na mídia: classe, gênero e raça em intersecção”. 39º Encontro Anual da Anpocs, 2015, Caxambu - MG. Anais do 39º Encontro Anual da Anpocs, 2015.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. 2014. *Prouni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo*. São Paulo: Musa Editora.
- _____. 2015. *Os Herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 85-100, mar. 2015.
- APPADURAI, Arjun. 1996. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, USA: Public Worlds.
- AQUINO, Carlos Filadelfo. 2015. *A luta está no sangue: família, política e movimentos de moradia em São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ARAÚJO, Sergio *et al.* 2010. “Fatores de escolha da carreira de Administração e da instituição de ensino”. *Revista Administração: ensino e pesquisa*. V.11, n.2, pp.163-190.
- ARRUDA, Maria Arminda. 2015. *A embalagem do sistema: a publicidade no capitalismo brasileiro*. São Paulo, Edusp.
- ARTES, Amélia e RICOLDI, Arlene. 2015. “Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n.158, pp.858-881.
- BANDERA, Nicolau Dela. 2016. “A Escolha da tradição: o campo dos possíveis para os estudantes do IFSP”. *Educação e Realidade*. V.41, n.3, pp. 809-832.
- _____. 2017. *A educação vem de casa: família e escola na periferia de São Paulo*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.

- BARBIERI, Márcia e RODRIGUES, Jaime. *Memórias do cuidar: setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem*. São Paulo, Editora Unifesp, 2010.
- BARBOSA, Maria Ligia e SANTOS, Clarissa. 2011. “A permeabilidade social das carreiras de ensino superior”. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n.63, pp.535-554.
- BARTHES, Roland. 2015. *A câmara clara*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira.
- BARROSO, Carmen Lucia de Melo e MELLO, Guiomar. 1975. “O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro”. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 15, 1975, pp.47-77.
- BECKER, Howard; GEER, Blanche; HUGHES, Everett; STRAUSS, Anselmo. 1992. *Boys in White: student culture in medical school*. London (U.K): Transaction Publishers.
- BELELI, Iara. 2007. “Corpo e identidade na propaganda”. *Revista Estudos Feministas*, 15 (1), pp. 193-215.
- BERTONCELO, Edison. 2016. “Classes sociais, cultura e educação”. In: *Novos Estudos* 104, março de 2016.
- BETTI, Marcella. 2018. “Articulações e tensões entre mercado de beleza e ativismo: reflexões a partir de uma situação etnográfica”. Anais do IX ENEC, 2018.
- BLAY, Eva e CONCEIÇÃO, Rosana. 1991. “A mulher como tema nas disciplinas da USP”. *Cadernos de Pesquisa*, v.76, pp.50-56.
- BOCK, Silvio. 2010. *Orientação profissional para as classes pobres*. São Paulo: Editora Cortez.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, E. *O Novo Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Martins Fontes, 2009, p.19-30.
- BOSI, Ecléa. 1979. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Ed. TAQ.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *Escritos de Educação* NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Vozes.
- _____. 2007. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- _____. 2013. “Capital simbólico e classes sociais”. *Novos Estudos*. Vol. 96, junho de 2013, pp.105-115.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 2008. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México, Ed. Siglo XXI.
- _____. 2014. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. 1998. “Os excluídos do interior”. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BRAGA, Ruy. 2014. “Precariado e sindicalismo no Brasil contemporâneo: um olhar a partir da indústria do *call center*”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol.103, 2014, pp. 25-52.
- BRAH, Avtar e PHOENIX, Ann. 2004. “Ain’t I a woman? Revisiting Intersectionality”. *Journal of International Women’s Studies*, vol. 5 (3), pp.75-86.
- BRAH, Avtar 2006. “Diferença, diversidade e diferenciação”. *Cadernos Pagu*, v.26, pp.329-376.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. 1988. “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 64, pp.4-13.
- BRUSCHINI, Cristina & LOMBARDI, Maria Rosa. 1999. “Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio”. *Revista de Estudos Feministas*. Rio de Janeiro. IFCS/UFRJ, vol.7 n. 1e2, 1999.
- BUTLER, Judith. 2003. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. 2014. “Regulações de gênero”. *Cadernos Pagu*, v. 42, pp. 249-274, 2014.
- _____. 2018. *Corpos em Aliança e a Política das Ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Civilização Brasileira.
- CALDEIRA, Teresa. 1997. “Enclaves fortificados: a nova segregação urbana”. *Revista Novos Estudos Cebrap*, n.47, 1997, pp. 155-176.
- CASAGRANDE, Lindamir e SOUZA, Ângela. 2017. “Percorrendo labirintos: trajetórias e desafios de estudantes de engenharias e licenciaturas”. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.163, pp.168-200, jan/mar.2017.
- CARDOSO, Ruth. 2011. “Sociedade e poder: as representações dos favelados em São Paulo”. In: CALDEIRA, Teresa (Org.). *Ruth Cardoso: Obra Reunida*. São Paulo: Mameluco, 2011 [1977], pp. 170-184.
- CARDOSO, Ruth; DURHAM, Eunice. 2011 “Elaboração cultural e participação social nas populações de baixa renda”. In: CALDEIRA, Teresa (Org.). *Ruth Cardoso: Obra Reunida*. São Paulo: Mameluco, 2011 [1977], pp. 133-144.
- CARDOSO, Ruth e SAMPAIO, Helena. 1994. “Estudantes universitários e o trabalho”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.26, 1994, pp.1-26.
- CARVALHO, Marília Pinto. 1998. “Vozes masculinas numa profissão feminina”. *Revista Estudos Feministas*, V.6, n.2, pp.406-422.

CHAVES, Vera. 2010. “Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios”. *Revista Educação e Sociedade*, v.31, n.111, pp.481-500.

CHAVES, Vera e AMARAL, Nelson. 2016. “Política da expansão da educação superior no Brasil: o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.4, pp. 49-72.

COMIN, Álvaro e BARBOSA, Rogério. 2011. “Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil”. *Revista Novos Estudos Cebrap*, v. 91, pp.75-95.

CONNELL, Raewyn. 2016. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos.

CONNELL, R. e MESSERSCHMIDT, James. 2013. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 21 (1), pp. 241-282.

CORBUCCI, Paulo *et al.* 2016. “Evolução da educação superior privada no Brasil: da Reforma Universitária de 1968 à década de 2010”. *Radar*, v.46, pp.7-12.

CORREA, Mariza. 1995. “A Antropologia no Brasil (1960-1980)”. In: MICELI, Sergio (org). *História das Ciências Sociais no Brasil, volume 2*. São Paulo: Editora Sumaré.

COSTA, Henrique Bosso. 2015. “Entre o lulismo e o ceticismo: um estudo de caso com prounistas em São Paulo”. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo.

COULON, Alain. 2008. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.

CRENSHAW, Kimberle. 2004. “A interseccionalidade na discriminação de gênero e raça”. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>

CUNHA, Luiz Antonio. 1988. *A Universidade Reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

_____. 2007a. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora Unesp.

_____. 2007b. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora Unesp.

CUNHA, Manuela. 2009. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify.

DAVIS, Angela. 2011. “As mulheres negras na construção de uma nova utopia”. In: Portal Geledés, 12/07/2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>, acesso em 29/04/2019.

_____. 2016. *Mulher, raça e classe*. São Paulo: Boitempo.

DEBERT, Guita. 2004. “Ética e as novas perspectivas da pesquisa antropológica”. In: OLIVEN, Robert et al. *Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil*. Niterói: EdUFF.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. 1986. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.

DUARTE, Luiz Fernando Dias & GOMES, Edlaine de Campos. 2008. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

DUBET, François. 2015. “Qual democratização do ensino superior?” *Caderno CRH*, Salvador, v.28, n.74, pp.255-265.

_____. 2014. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora UFSC.

DUMAIS, Susan e WARD, Aaryn. 2010. “Cultural capital and first generation college success”. *Poetics*, v. 38, pp. 245-265.

DURHAM, Eunice. 1986. “A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas”. In: CARDOSO, Ruth. *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2010. “A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada”. *Revista Novos Estudos Cebrap*, v. 88, pp.153-179.

ESCOURA, Michele. 2019. “Vestida de noiva: diferenciação e prestígio em disputa no mercado de festas de casamento”. *Cadernos Pagu*, vol.55, maio/2019, pp. 1-31.

ESCOURA, Michele e MACEDO, Renata. 2018. “Tensionamentos e negociações de desigualdades: notas etnográficas sobre consumo, classe e gênero”. In: SAGGESE, Gustavo et al. 2018. *Marcadores Sociais da Diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica*. São Paulo: Terceiro Nome e Editora Gramma.

FALCÃO, Thiago. 2017. “Memes, textões e problematizações: sociabilidade e política a partir de uma comunidade LGBT de universitários no Facebook”. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FERNANDES, Florestan. 1948. “A análise sociológica das classes sociais”. *Revista Sociologia*, vol. x, n.2-3, 1948.

_____. 1966. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus e Edusp.

FERRETTI, Celso. 1976. “A mulher e a escolha vocacional”. *Cadernos de Pesquisa*, n.16, pp.20-40.

FONSECA, Claudia. 2004. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência*. Porto Alegre: Editora UFRGS.

_____. 2006. “Classe e a recusa etnográfica” In: FONSECA, C.; BRITES, J. (org.). *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. 2008. “O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’”. *Teoria e Cultura*, v.2, n.1 e 2, jan/dez de 2008, pp. 39-53.

FORACCHI, Marialice. 1965. *O Estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional.

FOSTER, Robert. 2008. *Coca-globalization: following soft drinks from New York to New Guinea*. New York, Palgrave MacMillan.

FRANÇA, Isadora. 2010. “Consumindo lugares, consumindo nos lugares: homossexualidade, consumo e produção de subjetividades na cidade de São Paulo”. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FREIRE, Paulo. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 1997. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Ed. Olho D'água.

FRY, Peter. 2005. “Política: relações entre ‘raça’, publicidade e produção da beleza no Brasil” In: *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GALVÃO, Juliana. 2015. “O impacto da segregação de gênero nos cursos de graduação sobre o diferencial salarial entre homens e mulheres no Brasil”. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GOMES, Alfredo e MORAES, Karina. 2012. “Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa”. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 33, n.118, pp.171-190.

GONZALEZ, Lauro; PRADO, Maurício; DEAK, Mariel (org). 2018. *O Brasil mudou mais do que você pensa: um novo olhar sobre as transformações nas classes CDE*. Rio de Janeiro: FGV Editora.

GUIMARÃES, Ana Lúcia. 2003. “Por que hoje no Brasil mais mulheres buscam o ensino superior? Trajetórias educacionais, família e casamento em questão”. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. 1999. “Classes Sociais”. In: *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Ed. Sumaré/Anpocs.

GUIMARÃES, Nadya et al. 2012. “Trajetórias, atributos e relações. Representações sobre redes e obtenção de trabalho”. *REDES – Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol. 22, n.6, junho de 2012, pp. 106-146.

HALL, Stuart. 2003. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. 1982. “O negro na publicidade” In: GONZALEZ, Lelia. *Lugar de Negro*, Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, vol. 26, n.1, São Paulo, jun/2014, p. 61-74.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. 2007. “Novas configurações da divisão sexual do trabalho”. *Cadernos de Pesquisa*. V.37, n.132. pp.595-609.

HIRATA, Helena, GUIMARÃES, Nadya e SUGITA, Kurumi. “Cuidado e cuidadoras: o trabalho do *Care* no Brasil, França e Japão”. *Sociologia & Antropologia*, V.01/01, pp.151-180, 2011.

HOOKS, bell. 2014. “Alisando o nosso cabelo”. In: *Portal Geledés*, 10/06/2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>, acesso em 30/04/2019.

_____. 2017. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

JACKSON, Luiz. 2007. “Tensões e disputas na sociologia paulista (1940-1970)”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.22, n.65, 2007, pp. 34-49.

KOPPER, Moises. 2016. *Arquitetura da esperança: uma etnografia da mobilidade econômica no Brasil contemporâneo*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

KOPPER, Moises; DAMO, Arlei. 2018. “A emergência e a evanescência da nova classe média brasileira”. *Revista Horizontes Antropológicos*, ano 24, n.50, pp.335-376.

LAHIRE, Bernard. 2003. “Crenças coletivas e desigualdades culturais”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.84, pp.983-995.

_____. 2004. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Editora Ática.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITÃO, Débora; LIMA, Diana e PINHEIRO-MACHADO, Rosana. 2006. *Antropologia e Consumo: diálogos entre Brasil e Argentina*. Porto Alegre: Ed. Age, 2006.

LIMA, Márcia. 2012. “Raça” e pobreza em contextos metropolitanos”. *Tempo Social*, v.24, n.2, pp.233-254.

_____. 2013. “As novas políticas de inclusão escolar e as famílias – O caso dos beneficiários do ProUni na região metropolitana de São Paulo”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir e ROMANELLI, Geraldo. 2013. *Família e escola: novas perspectivas de análise*. São Paulo, Ed. Vozes.

- LIMA, Daniela. 2007. "Ethos "emergente": as pessoas, as palavras e as coisas". *Horizontes antropológicos*. [online]. 2007, vol.13, n.28.
- LINS, Beatriz A. 2016. "Ih, vazou! Pensando gênero, sexualidade, violência e internet nos debates sobre pornografia de vingança". *Cadernos de Campo*, n.25, pp.246-266.
- LISPECTOR, Clarice. 2017. *Perto do coração selvagem*. São Paulo: Folha de São Paulo.
- LOPES, Dailza e FIGUEIREDO, Ângela. 2018. "Fios que tecem a história: o cabelo crespo entre antigas e novas formas de ativismo". *Revista Opará: etnicidades, movimentos sociais e educação*, v.6, n.8, pp. 1-17.
- LOPES, José Sérgio Leite (Coord.). 1987. *Cultura e Identidade Operária: Aspectos da Cultura da Classe Trabalhadora*. Rio de Janeiro: Marco Zero-URFRJ, 1987.
- LOPES, Marta e LEAL, Sandra. 2005. "A feminização persistente na qualificação da enfermagem brasileira". *Cadernos Pagu*, v.24, pp.105-125.
- LOURO, Guacira. 2001. "Mulheres na sala de aula". In: PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Ed. Unesp e Ed. Contexto.
- MACEDO, Renata Mourão. 2013. *Espelho mágico: empregadas domésticas, consumo e mídias*. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- _____. 2015a. "Trabalhadoras e consumidoras: transformações do emprego doméstico na sociedade brasileira. *Política & Trabalho - Revista de Ciências Sociais*, n. 42, p.311-333.
- _____. 2015b. "Trabalho doméstico, consumo e interseccionalidade: possibilidades de agência na trajetória de uma (ex) empregada doméstica." *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 20, n.2, pp.184-207.
- _____. 2016. "Espelho mágico: produção e recepção de imagens de empregadas domésticas em uma telenovela brasileira". *Cadernos Pagu*, n.48, 2016.
- MAGNANI, José Guilherme. 2009. "Etnografia como prática e experiência". *Horizontes Antropológicos*, vol.15, n. 32, Porto Alegre, jul/dec de 2009.
- MARCUS, George E. 1986. "Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System". In: *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- _____. 2000. "Etnografia en/del sistema mundo: El surgimiento de la etnografía multilocal". *Alteridades*, v.11 n. 22, 2000. Pp. 111-127
- MARTINS, Carlos Benedito. 2009. "A Reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil". *Educação e Sociedade*, v. 30, n.106, pp. 15-35.

MARTINS, Carlos Benedito e NEVES, Clarissa. 2016. “Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente”. In: DWYER, Tom et al (orgs.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília, IPEA.

MARX, Karl. 2008. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

MAUSS, Marcel. 2003. “Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu””. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.

MAUSS, Marcel e DURKHEIM, Émile. 1995. “Algumas formas primitivas de classificação”. In MAUSS, M. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Ed. Perspectiva, pp. 399-455.

MCCLINTOCK, Anne. 2010. *Couro Imperial: raça, sexualidade e gênero no embate colonial*. Campinas, Editora Unicamp.

MEAD, Margaret. 1973. *Coming of age in Samoa*. New York/USA, Morrow Quill Paperbacks.

_____. 2015. “A adolescência em Samoa”. In: CASTRO, Celso (org). *Cultura e personalidade*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar.

MILLER, Daniel e HORST, Heather (org). 2012. *Digital Anthropology*. Londres e Nova York: editora Berg.

MISKOLCI, Richard. 2016. “Sociologia digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade”. 2016. *Revista Contemporânea*, v.6, n.2, pp.275-297.

MOORE, Henrietta. “Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência”. *Cadernos Pagu*, n.14, pp.13-44, 2000.

MOTT, Maria Lucia. 1999. “Revendo a história da enfermagem em São Paulo (1890-1920)”. *Cadernos Pagu*, n.13, pp.327-355.

MOUTINHO, Laura. 2014. “Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes”. *Cadernos Pagu*, n.42, p.201-248, 2014.

MÜLLER, Lucia Helena Alves. *A Alma do Negócio: um estudo antropológico sobre o uso da pesquisa de mercado na publicidade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFRGS, 1989.

NERI, Marcelo. 2010. *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro, FGV/CPS. Disponível em http://www.cps.fgv.br/ibrecps/ncm2010/NCM_Pesquisa_FORMATADA.pdf. Acesso em out/2018.

_____. 2011. “Os emergentes dos emergentes: reflexões globais e ações locais para a nova classe média brasileira”. Rio de Janeiro, FGV/CPS. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/21937>, acesso em maio/2019.

NEVES, Clarissa E. B. 2012. “Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão”. Paper do Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia Maio 23 a 26, 2012.

_____. 2013. “Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir e ROMANELLI, Geraldo. 2013. *Família e escola: novas perspectivas de análise*. São Paulo, Ed. Vozes.

NOGUEIRA, Claudio. 2004. “Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior”. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

_____. 2012. “Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores”. *Revista Estudos de Sociologia*, v.2, N.18, 2012.

NOGUEIRA, Claudio e PEREIRA, Flávia. 2010. “O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado”. *Educação em Revista*, vol.26, n.3.

NOVAES, Sylvia Caiuby. 2008. “Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico”. *Mana*, v. 14, n.2, pp.455-475.

ONTO, Gustavo. 2017. “O agente econômico e suas relações: identificando concorrentes na política antitruste”. *Tempo Social*, v.29, n.1, pp.109-130.

ORTNER, Sherry. 1998. “Identities: the hidden life of class”. *Journal of Anthropological Research*. Vol. 54, N.1, pp.1-27.

_____. 2002. “Burned like a tattoo: high school social categories and ‘American Culture’”. *Ethnography*. Vol. 3 (2), pp.115-148.

_____. 2003. *New Jersey Dreaming: Capital, Culture and the Class of 58*. United States of America: Duke University Press.

PAIVA, Vera Lucia. 2015. “A linguagem dos emojis”. *Revista Trabalhos em linguística aplicada*, vol.55, n.2, Campinas, 2015, pp. 379-401.

PAOLI, Maria Célia; SADER, Eder. 1986. “Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 39-67.

PARREIRAS, Carolina. 2008. *Sexualidade no ponto.com: espaços e homossexualidades a partir de uma comunidade online*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

_____. 2015. “Altporn”, corpos, categorias, espaços e redes: um estudo etnográfico sobre pornografia online. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. 2016. *“A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora Unifesp.

_____. 2016. “Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo”. *Educação e Realidade*, v.41, n.1, pp.217-237.

_____. 2018. “Como ler Marx no carro-forte: dilemas do ensino superior brasileiro”. *Cadernos de Pesquisa*, v.48, n.169, pp.922-947, jul/set de 2018.

PEREIRA, Paulo. 2008. Homens na enfermagem: atravessamentos de gênero na escolha, formação e exercício profissional. Dissertação de Mestrado, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana e SCALCO, Lucia. 2010. “Os sentidos do real e do falso: o consumo popular em perspectiva etnográfica”. *Revista de Antropologia*, v.53, nº 1, p.322-359.

_____. 2014. “Rolezinhos: marcas, consumo e segregação no Brasil”. *Revista de Estudos Culturais*, n.1, 2014, pp. 1-20.

_____. 2018. Entre a esperança e o ódio: a juventude periférica bolsonarista. In: SOLANO, Esther (org). *O ódio como política*. Boitempo.

PISCITELLI, Adriana. 2008. “Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras”. *Sociedade e Cultura*, v.11, n.2; 2008.

POCHMAN, Marcio. 2012. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo.

PRADO, Maurício et al. 2018. “Digitalização”. In: GONZALEZ, Lauro; PRADO, Maurício; DEAK, Mariel (org). 2018. *O Brasil mudou mais do que você pensa: um novo olhar sobre as transformações nas classes CDE*. Rio de Janeiro: FGV Editora.

PRANDI, Reginaldo. 1982. *Os favoritos degradados: ensino superior e profissões de nível universitário hoje no Brasil*. São Paulo, Edições Loyola.

REAY, Diane, David, Miriam. & Ball, Stephen. 2005. *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education* (Stoke-on-Trent, Trentham Books).

REAY, Diane, CROZIER, Gil., CLAYTON, John. 2009. “Strangers in Paradise: working class students in elite universities”. *Sociology*, 43 (6), pp.1103-1121.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa e SCHLEGEL, Rogerio. 2015. “Estratificação horizontal e ensino superior no Brasil (1960 a 2010)”. In: ARRETCHE, Marta (org). *Trajetórias de desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo, Ed. Unesp.

RODRIGUES, Jaime e SCHIRMER, Janine. “Enfermagem: uma profissão feminina? O caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de São Paulo”. In: BARBIERI,

Márcia e RODRIGUES, Jaime. *Memórias do cuidar: setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem*. São Paulo, Editora Unifesp, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. 2013. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Ed. Expressão Popular.

SAGGESE, Gustavo *et al.* 2018. *Marcadores Sociais da Diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica*. São Paulo: Terceiro Nome e Editora Gramma.

SALATA, André. 2015. “Quem é classe média no Brasil? Um estudo sobre identidades de classe”. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, vol.58, n.1, pp.111-149.

SAMPAIO, Helena. 2000. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Editora Hucitec.

_____. 2011. “O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações”. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Ano 2, pp. 28-43.

_____, 2014a. “Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n.84, fev/2014, pp.43-55.

_____, 2014b. “Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões”. In: Schwartzman, Simon. *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas, Editora Unicamp.

_____, 2015. “Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado”. In: HERINGER, Rosana. 2015. (Org). *Democratização da educação superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados – Cadernos do GEA*, n.7. Rio de Janeiro: Flacso, Gea, UERJ.

SAMPAIO, Helena *et al.* “Expanding Access to Higher Education and its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience”. *Social Inclusion*, 2019, V.7, I.1, pp.7-17.

SCHWARCZ, Lilia. 2009. “Repertório do tempo”. *Revista USP*, São Paulo, n.81, pp.18-39, março/maio de 2009.

_____. 2014. “Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais”. *Revista Sociologia & Antropologia*, v.4, pp.391-431.

SCHWARTZMAN, Simon. 2014. “A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução”. In: Schwartzman, Simon. *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas, Editora Unicamp.

_____. 2015. “Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS”. *Caderno CRH*, Salvador, v.28, n.74, pp.267-289.

SCALON, Maria Celi e SALATA, André. 2012. “Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica”. *Revista Sociedade e Estado*, v.27 (2), pp. 387-407.

_____. 2015. “Do meio à classe média: como a “nova classe média” e a “classe média tradicional” percebem sua posição social?” In: *Revista Ciências Sociais Unisinos* – 2015.

SCOTT, Joan. 2005. “O enigma da igualdade”. *Estudos Feministas*, n.13 (1), pp.11-30.

_____. 1995. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*, vol. 20, nº 2.

SETTON, Maria da Graça. 2016. *Socialização e individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação*. São Paulo: AnnaBlume.

SGUISSARDI, Valdemar. 2015. “Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?”. *Revista Educação e Sociedade*, v.36, n. 133, pp.867-889.

SILVA, Gleicy. “Empreendimentos sociais, negócios culturais: uma etnografia das relações entre economia e política a partir da Feira Preta em São Paulo”. Tese de doutorado, Departamento de Antropologia Social, FFLCH-USP.

SIMÕES, Júlio; FRANÇA, Isadora e MACEDO, Márcio. 2010. “Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo”. *Cadernos Pagu*, n.35, pp.37-78.

SIMÕES, Júlio; FRANÇA, Isadora. 2005. “Do gueto ao mercado”. In: GREEN, James (org). *Homossexualismo em São Paulo e outros escritos*. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

SINGER, André. 2012. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2018. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. 1991. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Editora brasiliense.

SOUZA, Jessé. 2010. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Ed. UFMG e Humanitas.

SOUZA, Raquel. 2014. *Guia Tô no rumo: jovens e a escolha profissional*. São Paulo: Ação Educativa.

SKEGGS, Beverley. 1997. *Formations of class and gender: becoming respectable*. London. Sage.

SPYER, Juliano. 2018. *Mídias Sociais no Brasil Emergente*. Londres: UCL Press.

STRATHERN, Marilyn. 1991. "Parentesco por iniciativa: a possibilidade de escolha dos consumidores e as novas tecnologias de reprodução". *Análise Social*, v.XXVI, pp.1011-1022.

_____. 2009. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Editora da Unicamp.

TEIXEIRA, Jacqueline M. 2016. *A mulher universal: corpo, gênero e pedagogia da prosperidade*. Rio de Janeiro: Ed. Mar de Ideias, 2016.

VARGAS, Hustana, 2010. "Sem perder a majestade: profissões imperiais no Brasil". *Revista Estudos de Sociologia*. V.15, n.28, pp. 107-124.

VELHO, Gilberto. 2002. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____. 2004. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____. 2006. Ciências sociais e biografia individual. *Revista Estudos Históricos*, n.38, 2006, pp.3-9.

_____. 2013. *Um Antropólogo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

VIANNA, Claudia. 2001. "O sexo e o gênero da docência" *Cadernos Pagu*. v.17/18, pp.81-103.

VIANNA, Claudia e ALVARENGA, Carolina. 2012. "Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do tempo de trabalho docente". *Revista Laboreal*, Vol. VIII, n.1, 2012, pp.11-27.

WEBER, Max. 2004. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

WILLIS, Paul. 1991. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

WILLIS, Paul e TRONDMAN, Mats. "Manifesto pela Etnografia". *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. 2008, n.27, pp. 211-220.

WRIGHT, Erik Olin. 2015. *Análise de classe: abordagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

WRIGHT MILLS, Charles. 1987. "Educação e classe social". In: FORACCHI, Marialice e PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

ZAGO, Nadir. 2006. "Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares". *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, pp. 226-237.

ZAGO, Nadir e LIMA, Franciele. 2018. “Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária”. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v.4, n.2, pp.366-386, maio/ago de 2018.

YANNOULAS, Silvia. “Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria”. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n.22, pp.271-292, 2011.

Relatórios de pesquisa consultados

ANUÁRIO, 2019. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Todos pelo Educação e Editora Moderna. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>, acesso em 02/06/2019.

FÓRUM, 2016. “As aspirações da classe “C” no ensino superior”. Disponível em https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/aspiracoes_classe_c.pdf, acesso em 02/06/2019.

FPA, 2017. “Percepções e valores políticos na periferia de São Paulo”. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Pesquisa-Periferia-FPA-040420172.pdf>, acesso em 12/03/2019.

INEP. 2015a. “Apresentação - Censo da Educação Superior 2015”. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf, acesso em 15/10/2016.

_____, 2015b. “Notas estatísticas – Censo da Educação Superior 2015”. Disponível em: http://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf acesso em 10/11/2016.

_____. 2017. “Apresentação - Indicadores de qualidade da Educação Superior 2015”. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf, acesso em 21/03/2017.

_____. 2018a. “Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2016”. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf, acesso em 20/12/2018.

_____. 2018b. “Censo da Educação Superior 2017: notas estatísticas”. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2018/centso_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf, acesso em 20/12/2018.

_____. 2018. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em:

IPEA. 2013. “Radar: Tecnologia, produção e comércio exterior. N.27 – Especial Perspectivas profissionais – níveis técnico e superior”. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3485/1/Radar_n27.pdf, acesso em 30/03/2017.

OCDE, 2019. Under Pressure: The Squeezed Middle Class. Disponível em: <https://www.oecd.org/social/under-pressure-the-squeezed-middle-class-689afed1-en.htm>, acesso em 01/06/2019.

SEMESP, 2015. “Mapa do ensino superior no Brasil – 2015”. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>, acesso em março de 2016.

_____, 2016. “Mapa do ensino superior no Brasil – 2016”. Disponível em: http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf, acesso em 02/03/2019.

Sites e Reportagens consultados

ALEGRATTI, Fernanda. 2017. “Fies: um pesadelo para o aluno e uma farra para as universidades”. *Revista Veja*, 21/01/2017. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/fies-um-pesadelo-para-o-aluno-e-uma-farra-para-as-universidades/>, acesso em 11/06/2018.

ALVES, Soraia. 2018. Participação da mulher negra na publicidade brasileira aumentou em 2017, mas ainda com destaque para celebridades. Disponível em: <https://www.b9.com.br/84190/participacao-da-mulher-negra-na-publicidade-brasileira-aumentou-em-2017-mas-ainda-com-destaque-para-celebridades/>, acesso em 01/03/2019.

COSTAS, Ruth. 2013. “Geração do diploma” lota faculdades, mas decepciona empresários”. *BBC Brasil*, 09/10/2013. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru, acesso em 07/02/2017.

COSTA, Daiane. “Quase metade dos jovens empregados com nível superior está em postos de menor qualificação”. *O Globo*, 12/12/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/quase-metade-dos-jovens-empregados-com-nivel-superior-esta-em-postos-de-menor-qualificacao-23300271>, acesso em 11/06/2019.

CBPESP, 2019. Site do XII Congresso Brasileiro de Educação Particular. Disponível em: <https://cbesp.com.br/>, acesso em 04/07/2019.

_____. Carta de Belo Horizonte. Disponível em: <https://cbesp.com.br/carta-de-belo-horizonte/>, acesso em 04/07/2019.

CUNHA, Joana. 2018. “Conglomerados do ensino superior avançam sobre educação básica”. *Folha de São Paulo*, 17/06/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>, acesso em 29/11/2018.

ESTADÃO, 2009. “A classe C com diploma”. *Estadão*. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-classe-c-com-diploma,470963>, acesso em 10/10/2016.

FRAGA, Érica. 2016. “Nenhum jovem quer virar professor no Brasil, mostra exame da OCDE”. *Folha de São Paulo*, 07/12/2016. Disponível em:

FRAGA, Érica e CARNEIRO, Mariana. 2016. “Crise leva pessoas com diploma a trabalhos como recepcionista e faxineiro”. *Folha de São Paulo*, 20/11/2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/11/1833764-diplomados-viram-recepcionistas-faxineiros-e-auxiliares-de-escritorio.shtml>, acesso em 12/12/2018.

G1, 2014. “Fusão da Anhanguera e Kroton cria a 17º maior empresa da Bovespa”. Portal G1, 04/07/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html>, acesso em 23/02/2017.

G1, 2015. “Proporção dos mais ricos no ensino superior público caiu 33% desde 2004”. *Portal G1*. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/proporcao-dos-mais-ricos-no-ensino-superior-publico-caiu-33-desde-2004.html>, acesso em 06/02/2017.

G1, 2015. “Em 2 anos, Lei de Cotas garantiu 111 mil vagas de graduação para negros”. *Portal G1*. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/em-2-anos-lei-de-cotas-garantiu-111-mil-vagas-de-graduacao-para-negros.html>, acesso em 06/02/2017.

GLOBO, 2017. “Universitários brasileiros são brancos, moram com os pais e estudam pouco”. 08/03/2017. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/universitarios-brasileiros-sao-brancos-moram-com-os-pais-estudam-pouco-21028017>, acesso em 21/03/2017.

MAYRINK, José Maria. 2016. “Classe C: ascensão e queda”. *Jornal O Estado de São Paulo*, 12/05/2016. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,classe-c--ascensao-e-queda,10000050622>, acesso em 27/02/2017.

PORTAL BRASIL. 2015. “Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas”. *Portal Brasil*, 15/11/2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>, acesso em 24/02/2017.

SÁ, Sylvia. 2011. “Serviços ganham destaque na estratégia para atrair a classe C”. *Portal Exame.com*, 25/10/2011. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/marketing/servicos-ganham-destaque-na-estrategia-para-atrair-a-classe-c/>, acesso em 23/02/2017.

SALDAÑA, Paulo. 2017. “Inadimplência aumenta, e mais de metade atrasa pagamento do FIES”. *Folha de São Paulo*, 29/01/2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1853932-inadimplencia-aumenta-e-mais-de-metade-atrasa-pagamento-do-fies.shtml>, acesso em 07/02/2017.

SALDAÑA, Paulo e BOLDRINI, Angela. “Total de matrículas no ensino superior tem estagnação inédita em 2016”. *Folha de São Paulo*, 31/08/2017, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/08/1914492-total-de-matriculas-no-ensino-superior-tem-estagnacao-inedita-em-2016.shtml?loggedpaywall>, acesso em 1/09/2017.

SALGADO, Raquel. 2013. “A cartilha do lucro da Kroton”. *Época Negócios*, 22/04/2013. Disponível em <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html>, acesso em 22/03/17.

SILVEIRA, Daniel. “Desemprego entre os jovens é superior ao dobro da taxa geral”. *G1*, 17/08/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/17/desemprego-entre-os-jovens-e-superior-ao-dobro-da-taxa-geral-aponta-ibge.ghtml>, acesso em 31/05/2019.

TOLEDO, José et al. 2015. “Instituições trocam docentes, reduzem carga e lotam salas”. *Estadão*, 28/07/2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,instituicoes-trocam-docentes--reduzem-carga-e-lotam-salas,1733052?success=true>, acesso em 22/03/17.

TREVIZAN, Karina. 2015. “Propagandas fazem alusão a crise econômica para estimular confiança”. *Portal G1*, 02/07/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/07/propagandas-fazem-alusao-crise-economica-para-estimular-confianca.html>, acesso em 27/02/2017.

SALOMÃO, Karin. 2016. “De lição de casa, diretores da Kroton se passam por alunos”. *Portal Exame.com*, 8/12/2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/diretores-kroton-como-alunos/>, acesso em 06/03/2017.

SOUSA, Dayanne. 2016. “Kroton tem lucro de R\$1,396 bi em 2015”. *Portal Exame.com*, 15/03/2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/kroton-tem-lucro-de-r-1-396-bi-em-2015/>, acesso em 23/02/2017.

UNIESP [site]. 2015. “Imperio destaca Uniesp em cena de formatura”. Disponível em <http://www.faculdadedesaopaulo.edu.br/centronovo/noticiasCentroNovoVisualizar.asp?noticia=9098>, acesso em 22/03/2017.

Anexos

Anexo 1

Roteiro semiaberto para primeira entrevista: escolhas no ensino superior²⁰⁸

[Esclarecimento sobre metodologia e objetivos de pesquisa]

Nome, idade, estado civil, filhos
Cidade de nascimento / cidade e bairro de moradia
Profissão atual

Experiência atual no ensino superior: qual instituição, qual curso e qual período?

Escolha do curso: Como foi a escolha desse curso? Quais opções você ficou em dúvida? Como foi esse processo?

Experiência no curso: Como está sendo em relação às suas expectativas iniciais? Como são os espaços/ professores/ colegas? Tem mais mulheres ou homens no curso? O que está achando da sala? E da faculdade? Como foram os primeiros dias?

Escolha da IES: Como você escolheu essa faculdade? Quais informações você buscou sobre o curso e sobre a faculdade antes de tomar essa decisão? Fez testes vocacionais? Consultou sites ou revistas especializadas? Ficou em dúvida em relação a outras faculdades?

Projeto de cursar ensino superior: E como foi essa decisão de fazer ensino superior? Você já pensava nisso antes? Desde quando? Quais eram suas expectativas e preocupações?

Projetos: Quais são seus projetos? Sonhos? O que você gostaria de realizar? (trabalho, pessoal)

Imaginários: em geral, como são as/os estudantes desse curso/profissão? Quais características e aptidões esse profissional tem que ter? Quais as vantagens e as desvantagens desse curso?

Bolsas: Você está usando usufruindo de algum tipo de bolsa? (Fies, Prouni ou da instituição?)

Mensalidade: Como está sendo para pagar o curso? Tem ajuda familiar?

²⁰⁸ Esse roteiro foi pensando como um guia para introduzir temas, e não como perguntas a serem obrigatoriamente realizadas.

Avaliação da IES: o que está achando da faculdade? (Espaços, secretaria, atendimento, professores, organização)

Ensino público x privado: Você chegou a pensar em ingressar em uma universidade pública? (Se sim ou se não) Como foi esse processo?

Trajetória escolar: escola, cursinho e vestibular

Onde você cursou o Ensino Fundamental / Ensino Médio? (Pública x privada, bairro)

Como você avalia sua experiência escolar? Como você avalia a escola em que estudou?

Seus colegas de escola também estão cursando o ensino superior? Você ainda tem contatos da escola?

Você fez cursinho e/ou vestibular? Em caso positivo: onde e como foi?

Mercado de Trabalho

Atualmente você trabalha? Qual horário? Em que área? Está relacionado com seu curso?

Quando concluir o ensino superior, você quer trabalhar em que área? Qual é a sua meta profissional? Você acha que vai ser possível conseguir ou vai ser muito difícil?

Como você avalia o mercado de trabalho nessa área? Está muito concorrido? E os salários? O que precisa fazer para alcançar seus objetivos?

Família

Local de nascimento de pai e mãe

Em caso de migração: tem rede de parentes no local de origem? Você já foi lá, o que achou?

Profissão e escolaridade de pai, mãe e irmãos

Seu processo escolar foi diferente do de seus pais? O que melhorou e o que piorou?

Religião

Você frequenta alguma igreja ou instituição religiosa? Qual? Com que frequência?

Você acha que religião influenciou em algo na sua trajetória e nas suas escolhas?

Marcadores sociais da diferença e política

Trabalhando com alguns “marcadores sociais da diferença” como classe e raça, tão importantes hoje para a gente pensar em algumas políticas educacionais, como você se percebe em termos de classes sociais?

E em termos de cor/raça, como você se percebe?

O que pensa dessas políticas educacionais, como Prouni ou Cotas, que mobilizam alguma das dessas categorias?

Em relação à gênero, já mudou algo nas suas escolhas por ser mulher? (trabalho, estudos)

Consumo e consumo cultural

O que você gosta de fazer no seu tempo livre? O que assiste na televisão aberta / fechada? O que gosta de música? Quais são cantores e bandas preferidas? E na internet? Redes sociais? Sites de notícias? Entretenimento? Moda/roupas? Passeios? Seus gostos são diferentes dos gostos do de seus pais? Como é a convivência em casa?

Família x escolaridade x classe social e conjuntura

O que seus pais pensam de você estar cursando o ensino superior? Quais são as expectativas deles?

Comparando o Brasil de hoje com o Brasil da época em que seus pais eram jovens, você acha que mudou? O que mudou para pior e o que mudou para melhor?

E agora tanto se fala em crise política e econômica, o que você está achando?

Agradecimento e combinado sobre as possíveis próximas etapas da pesquisa

Anexo 2

Tabela de entrevistas

Nome e idade na 1ª entrevista	Curso	Ocupação na 1ª Entrevista	Bairro ou região	Mãe e pai (escolaridade/ocupação)	Estado civil, filhos
1. Bruna, 21	Enfermagem	Balconista	Campo Limpo	Pai ausente; Mãe empregada doméstica, Ensino Fundamental Incompleto	Casada, sem filhos
2. Luana, 19	Enfermagem	Auxiliar de escola	Capão Redondo	Pai ausente Mãe diarista, ensino Médio incompleto	Solteira, morando com os pais
3. Alex, 18	Enfermagem	Desempregado	Campo Limpo	Pai: ensino médio incompleto, profissão segurança Mãe: ensino médio incompleto / empregada doméstica	Solteiro, namorada grávida
4. Andrea, 33	Enfermagem	Copeira (2016 e 2017)/ desempregada (2018)	Parelheiros	Pai: Ensino Médio completo / Aposentado na Bahia; Mãe: Fundamental incompleto / Dona de casa	Casada (marido garçom), sem filhos
5. Beatriz, 19	Fisioterapia	Telemarketing da Leroy Merlin	Jardim Macedônia	Pai: Ensino Médio incompleto / encarregado; Mãe: Fundamental incompleto / revendedora de cosméticos	Solteira, mora com os pais
6. Deusimar, 24	Enfermagem (trancou em 2018)	Policial, antes trabalhou como cabelereiro	Mairiporã	-	Casado, um filho
7. Jucilene, 33	Enfermagem (desistiu em 2016)	Diarista	Taboão da Serra	Pai ausente / Mãe Ensino fundamental incompleto / auxiliar de limpeza	Casada, duas filhas de 16 e 17 anos
8. Katia, 32	Enfermagem / Psicologia	Vendedora nas Pernambucanas	Campo Limpo	Pai: Ensino médio completo / operador de loja; Mãe: cursando ensino superior em Direito no Taboão	Casada, um filho de 6 anos
9. Laizi, 19	Administração (transferiu em 2018 para veterinária)	Recepcionista em hotel (Jovem Aprendiz)	Jardim Rosana	Pai: ensino médio incompleto / encarregado de açougue/ Mãe: Ensino médio incompleto / diarista	Solteira, mora com os pais, sem filhos
10. Amanda, 25	Enfermagem (trancou em 2017)	Desempregada com pensão	Atibaia	Pai: Sem contato/ Mãe: Ensino fundamental incompleto / auxiliar de limpeza	Viúva, sem filhos, morando com a mãe

11. Cássia, 38	Enfermagem	Técnica de enfermagem em grande hospital	Butantã	Pai: sem contato/ Mãe: Ensino médio completo / Auxiliar de enfermagem	Casada, 1 filho de 18 anos
12 . Ana Luisa, 25	Enfermagem (desistiu em 2017)	Técnica de enfermagem em grande hospital	Mogi das Cruzes	Pai: Ensino médio incompleto / Garçon; Mãe: Ensino médio completo / Cozinheira	Solteira, mora com mãe e irmãs
13. Daniela, 21	Pedagogia	Desempregada	Campo Limpo	Pai: Ensino médio incompleto / Motorista ônibus; Mãe: Fundamental completo / Auxiliar de Limpeza	Solteira, sem filhos, mora com a mãe
14. Aline, 27	Pedagogia	Dona de casa	Campo Limpo	Pai: sem tem contato / Mãe: Fundamental incompleto, ?	Casada, 2 filhos, (5 e 7 anos em 2017)
15. Thais, 19	Pedagogia	Auxiliar de sala em escola infantil	Campo Limpo	Pai: ensino médio completo, segurança / Mãe: ensino médio incompleto, dona de casa	Solteira, mora com pais e irmãos
16. Maria Gabriela, 19	Enfermagem	Desempregada (antes, recepcionista)	Jaraguá	Pai: Ensino médio completo, Vigilante / Mãe: Falecida (ensino médio incompleto, auxiliar de creche)	Solteira, mora com pai e irmã
17. Joseph, 19	Administração	Desempregado (antes, office boy)	Itaim Paulista	Pai: [pouco contato] Ensino Médio Incompleto / motorista de Uber ; Mãe: Ensino Médio Completo / Vendedora das Casas Bahia	Solteiro, sem filhos, mora com a mãe e irmã
18. Amanda, 20	Administração	Bancária (há 6 meses)	Diadema	Pai: Ensino Médio Incompleto / Trabalha em transportadora; Mãe: Ensino Médio Incompleto / Dona de casa	Solteira, sem filhos, mora com pais e 2 irmãos
19. Janaína, 20	Administração	Empresa de peças automotivas	Grajaú	Pai: Falecido / Tinha ensino fundamental incompleto; Mãe: Ensino médio completo / Dona de casa	Solteira, sem filhos, mora com a mãe e 3 irmãos
20. Henrique, 18	Administração	Desempregado (antes: salão de beleza)	Diadema	Pai: Ensino médio completo / Trabalhador da construção civil; Mãe: Ensino fundamental incompleto / Dona de casa	Solteiro, sem filhos, mora com pais
21. Mariana, 19	Administração	Santander (jovem Aprendiz)	Jardim Clímax	Pai: Ensino fundamental incompleto / Taxista; Mãe: Mãe cursando ensino superior / podóloga	Solteira, sem filhos, mora com mãe, padrasto e irmão
22. Miriam, 25	Design	Telemarketing/ depois	Jardim Jacqueline	Pai: Ensino Médio incompleto; Pedreiro	Solteira, morando

		professora de inglês		Mãe: Ensino Médio incompleto/ Dona-de-casa/diarista	com os pais e irmãos
23. Débora, 30	História	Telemarketing	São Miguel	Mãe: Ensino Médio incompleto/ aposentada (antes, operadora de caixa e recepcionista) Pai falecido, trabalhou como vendedor de tecidos	Solteira, morando com a mãe
24. Juliana, 29	Pedagogia	Auxiliar administrativa	Artur Alvim	-	Morando com namorado, sem filhos
25. Ana Paula, 43	Pedagogia	Podóloga	Jardim Clímax	Pai: Fundamental incompleto / Segurança (aposentado) / Mãe: Fundamental incompleto / Doméstica (aposentada)	Casada, com filhos

Anexo 3

Pesquisa de preços de cursos no ensino superior privado na cidade de São Paulo

Valores consultados entre janeiro e fevereiro de 2018.

Curso de Licenciatura em Pedagogia - 1º semestre noturno de 2018

Instituição	Presencial	EAD
Anhanguera	R\$ 532	R\$ 298 com desconto
Anhembi (Campus/pólo Vila Olímpia)	R\$ 617	R\$ 299 (EAD Laureate)
Estácio	R\$ 418,95	R\$ 272
FAM	R\$ 420	R\$ 199
FMU (Campus Liberdade)	R\$ 490	R\$ 259 (EAD Laureate)
Mackenzie	R\$ 1.523,80	Não tem
PUC	R\$ 1.640,00	Não tem
São Judas (Campus Mooca)	R\$ 1.402 (R\$ 499 na promoção)	Não tem
Unip (Campus Paraíso/Vergueiro)	R\$ 939,60 (R\$ 503,15 na promoção)	R\$299,00
Uninove (Campus Vergueiro)	R\$ 443	R\$ 158

Curso de Bacharelado em Enfermagem - 1º semestre noturno de 2018

Instituição	Presencial	EAD
Anhanguera	R\$ 568 com desconto	Não tem
Anhembi (Campus Vila Olímpia)	R\$ 895	Não tem
Estácio	Não tem	Não tem
FAM	R\$ 820	Não tem
FMU (Campus Liberdade)	R\$ 498	Não tem
Mackenzie	Não tem	Não tem
PUC	R\$ 2.080	Não tem
São Judas (Campus Mooca)	R\$ 1.289 (R\$ 774 na promoção)	Não tem
Unip (Campus Paraíso/Vergueiro)	R\$ 1.170,31 (R\$ 626,69 na promoção)	Não tem
Uninove	R\$ 520	Não tem

Curso de Bacharelado em Administração - 1º semestre noturno de 2018

Instituição	Presencial	EAD
Anhanguera	R\$ 497 com desconto	R\$ 298

Anhembi (Polo Vila Olímpia)	R\$ 1.159	R\$ 329 (EAD Laureate)
Estácio (campus Santo Amaro)	R\$ 479,02	R\$272
FAM	R\$ 850	R\$ 199
FMU	R\$ 619	R\$ 269 (EAD Laureate)
Mackenzie	R\$ 2.130	Não tem
PUC	R\$ 2.490	Não tem
São Judas (Paulista)	R\$ 1.410 (R\$ 705 na promoção)	Não tem
Unip (Campus Paraíso/Vergueiro)	R\$ 1.010,06 (R\$ 540,88 na promoção)	R\$299,00
Uninove	R\$ 456	R\$ 158

Curso de Bacharelado em Direito - 1º semestre noturno de 2018

Instituição	Presencial	EAD
Anhanguera	R\$ 789	Não tem
Anhembi Campus Paulista	R\$ 1.600	Não tem
Estácio	R\$ 558,99	Não tem
FAM	R\$ 980	Não tem
FMU (Campus Liberdade)	R\$ 1.097	Não tem
Mackenzie	R\$ 2.059	Não tem
PUC	R\$ 3.130	Não tem
São Judas (Campus Paulista)	R\$ 1.612 (1.289 na promoção)	Não tem
Unip (Campus Paraíso/Vergueiro)	R\$ 1.291,95 (R\$ 691,83 na promoção)	Não tem
Uninove (Campus Vergueiro)	R\$ 607,00	Não tem

Curso de Bacharelado em Medicina - 1º semestre, período integral, 2018

Instituição	Presencial	EAD
Anhanguera	Não tem	Não tem
Anhembi (campus Mooca)	R\$ 8.200	Não tem
Estácio (em Ribeirão Preto)	R\$ 7.755	Não tem
FAM	R\$ 8.200	Não tem
FMU	Não tem	Não tem
Mackenzie	Não tem	Não tem
PUC	R\$ 7.200	Não tem
São Judas	Não tem	Não tem
Unip	Não tem	Não tem
Uninove	R\$ 7.500	Não tem

Curso de Ciências sociais (licenciatura e/ou bacharelado) - 1º semestre noturno de 2018

Instituição	Presencial	EAD
Anhanguera	Não tem	Não tem
Anhembi	Não tem	Não tem
Estácio	Não tem	R\$249
FAM	Não tem	Não tem
FMU (Campus Liberdade)	R\$ 419,00	Não tem
Mackenzie	Não tem	Não tem
PUC	R\$ 2.600	Não tem
São Judas	Não tem	Não tem
Unip (Sociologia)	Não tem	R\$ 149
Uninove	R\$ 464	R\$ 158