

Pedagogia para a oprimida: desigualdade e escolha de carreira no magistério

Pedagogy for the oppressed: inequality and career choice in teaching

Pedagogía para las oprimidas: desigualdad y elección de carrera en la enseñanza

Wallace Faustino da Rocha Rodrigues^I

Daniela Paiva de Almeida Pacheco^{II}

RESUMO

O artigo deriva de uma pesquisa em andamento feita com estudantes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Barbacena. Tomando como referência o crescimento das matrículas nessa modalidade de formação no ensino superior, que contraria o decréscimo do número de graduandas/os nas demais licenciaturas, conforme observado no Censo da Educação, pergunta-se, com base na origem socioeconômica da amostra do estudo, o que o grande crescimento das matrículas nos cursos de pedagogia nos últimos anos revela sobre o cenário nacional quanto à formação no ensino superior e a desigualdade brasileira. A predominância de mulheres social e economicamente empobrecidas entre as/os estudantes leva ao questionamento sobre a sua liberdade de escolha de carreira e as consequências quanto às representações construídas em relação ao magistério.

Palavras-chave: Licenciatura em Pedagogia. Desigualdade Social. UEMG.

ABSTRACT

The paper derives from an ongoing research carried out with students of the degree course in pedagogy at the Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Barbacena Unit. Taking as a reference the growth of enrollments in this modality of training in higher education, which contradicts the decrease in the number of graduates in other degrees, as observed in the Census of Education, it is asked, from the socioeconomic origin of the study sample, what the great growth in enrollments in pedagogy courses in recent years reveals about the national scenario regarding training in higher education and Brazilian inequality. The predominance of socially and economically impoverished women among students leads to questions about their freedom to choose a career and the consequences regarding the representations constructed in relation to teaching.

Keywords: Degree in Pedagogy. Social Inequality. UEMG.

^IUniversidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, MG, Brasil. E-mail: wallace.rodrigues@uemg.br  <https://orcid.org/0000-0003-1822-366X>

^{II}Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, MG, Brasil. E-mail: daniela.paiva@uemg.br  <https://orcid.org/0000-0002-9655-1725>

RESUMEN

El artículo deriva de una investigación en curso realizada con estudiantes de la carrera de pedagogía de la Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidad Barbacena. Tomando como referencia el crecimiento de la matrícula en esta modalidad de formación en la educación superior, que contradice la disminución del número de egresadas(os) en otras carreras, como se observa en el Censo de Educación, se pregunta, desde el origen socioeconómico de la muestra de estudio, lo que el gran crecimiento de las matrículas en cursos de pedagogía en los últimos años revela sobre el escenario nacional en cuanto a la formación en la enseñanza superior y la desigualdad brasileña. El predominio de mujeres social y económicamente empobrecidas entre los estudiantes lleva a cuestionamientos sobre su libertad de elección de carrera y las consecuencias sobre las representaciones construidas con relación a la docencia.

Palabras clave: Licenciatura en Pedagogía. Desigualdad Social. UEMG.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abre portas para que se compreendam os motivos pelos quais há um grande incremento nas matrículas das licenciaturas em pedagogia, no Brasil, ante o desprestígio crescente do magistério e a redução significativa nas matrículas dos demais cursos de licenciatura. O argumento se direciona pelo seguinte caminho: se há uma desconsideração das possibilidades de ascensão social por meio da docência, com visível queda de registros de alunas/os nas demais licenciaturas, por que a pedagogia cresce? Que alternativa é esta para parcela significativa da população brasileira?

Para tentar jogar luz às perguntas acima, ademais dos dados do Censo Educacional de 2020, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre o acesso ao ensino superior no Brasil. Quem são as/os que podem realmente optar por fazer uma graduação? Qual graduação? Diante disso, demonstra-se como a possibilidade de escolha é restrita a determinadas classes sociais, mais abastadas, enquanto as/os mais empobrecidas têm as suas opções limitadas. Aliado a essa perspectiva, toma-se o condicionante de classe como referência para posicionar a/o agente em suas escolhas ante suas práticas sociais, no agrupamento social do qual faz parte. Assim sendo, perscruta-se sobre a escolha ser um cálculo racional ou reprodução de tais práticas, levando em conta os aspectos subjetivos.

Às limitações oriundas da posição de classe se somam, na análise neste trabalho, aquelas decorrentes da posição de ser mulher na sociedade. A última, assim como a classe, impacta o comportamento, o grau de autonomia e o leque de vantagens ou desvantagens que se apresentam para um indivíduo ao longo da vida. A inclusão dessas duas variáveis (ou condicionantes) é necessária neste estudo em que as mulheres representam mais de 90% das/os entrevistadas/os. Público e privado, como aponta Biroli (2014), não são esferas distintas e isoladas; ao contrário, constituem-se como dimensões complementares para entender as relações de poder e, portanto, oportunidades disponíveis na sociedade. Isso significa que as características e comportamentos de um ambiente doméstico excludente, identificados no perfil das/os entrevistadas/os, também estão presentes na vida acadêmica. Assim, uma vez que essas mulheres se encontram no curso de pedagogia, uma das poucas opções de ensino superior e conseqüente ascensão social, fica em evidência a sua condição de oprimidas, em um sentido bastante próximo ao que foi desenvolvido por Paulo Freire.

Para este empreendimento, tomou-se o curso de licenciatura em pedagogia do Instituto de Ensino Superior Dona Itália Franco, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Barbacena. Foi feita uma entrevista com as/os suas/seus estudantes, tentando compreender sua origem social, de maneira a encontrar bases que fundamentassem um entendimento quanto à escolha.

Este artigo está dividido em cinco seções, além da introdução. A primeira delas verte um olhar sobre os números das matrículas em licenciaturas, no Brasil, com atenção especial para a pedagogia. As ocupações são problematizadas ante uma discussão quanto ao prestígio do magistério e a ascensão social possibilitada pelo ensino superior, jogando luz quanto à identidade desta/e estudante de pedagogia.

A segunda seção promove uma discussão teórica no contexto das desigualdades no Brasil, bem como das possibilidades de escolhas de trajetórias no ensino superior. Fica demonstrado como o próprio ensino superior brasileiro acaba, por si só, reproduzindo desigualdades mediante a alocação de cursos mais e menos prestigiados, em um sistemático diálogo com a estrutura social.

A terceira e quarta seções apresentam os dados coletados das/dos estudantes de pedagogia da UEMG, abrindo precedentes para que sua origem social seja discutida, colocando-as/os em franca comparação com o cenário nacional e demonstrando como as mulheres são protagonistas do crescimento nesta modalidade de graduação. Na quinta e última seção estão as considerações finais e sua tentativa em responder a parte das perguntas feitas, encontrando aproximações com debates iniciados em outros momentos.

AS MATRÍCULAS NAS LICENCIATURAS DO BRASIL

A primeira década dos anos 2000 foi marcada por um incremento das matrículas do ensino superior do país. Recursos advindos de políticas públicas foram utilizados, com a criação de novas universidades, a ampliação daquelas consolidadas e instituídas, o financiamento de mensalidades para estudantes que recorriam a entidades privadas, o estímulo de tecnologias para cursos *online*, políticas de manutenção das/dos estudantes de baixa renda, de maneira que servissem como instrumento para a conclusão do curso escolhido, entre outros.

É patente o volumoso investimento do Estado brasileiro para que tal ampliação ocorra. O argumento de sustentação da iniciativa é o de superação da desigualdade e necessidade de complexificação da mão de obra em uma sociedade moderna, seguindo a premissa de que o aumento da escolaridade da população contribuiria para outros mecanismos, como a elevação de renda, por exemplo.

O norte é a premissa de que o acesso ao ensino superior era dificultado à parte mais empobrecida da população. Garantir uma graduação para jovens da base da pirâmide compreende a tentativa de permitir uma simetria entre a complexificação da estrutura produtiva brasileira com a produção de mão de obra qualificada, de modo que, em tese, tal parcela da sociedade não se encontraria à margem do processo de modernização vivenciado nos últimos anos. O mérito da investida é inquestionável. Entretanto, cabem problematizações.

Nos últimos anos, dados do censo educacional demonstram que, a despeito das políticas públicas para a democratização do ensino superior, as taxas de matrículas neste setor vêm caindo em praticamente todas as esferas. Contudo, uma exceção é significativa e chama muito atenção: o curso de *licenciatura em pedagogia*. Este, contrariamente, segue um aumento de procura, contestando a tendência observada.

No Censo Escolar de 2020, a licenciatura em pedagogia foi o segundo curso, na modalidade presencial, com mais matrículas no ensino superior do país: 43.778 alunos, apenas na rede federal. Em 2009, eram 564.645 estudantes de pedagogia nas redes pública e privada. Em 2019 a cifra era de 815.959, representando aumento de mais de 44% de matriculadas/os nesse breve intervalo de dez anos. Esse número representa 48,3% de todas/os as/os alunas/os registradas/os em licenciaturas do ensino superior do país, seja presencial, seja à distância, na rede pública ou privada (INEP, 2020). Praticamente metade das/dos licenciandas/os na atualidade cursam pedagogia.

Em um universo de 304 instituições de ensino superior (IES) públicas e outras 2153 particulares, é possível perceber, de 2013 a 2020, uma queda acumulada nas matrículas de 14,3% — somente entre 2019 e 2020, a redução está na ordem de 6% nas públicas e de 3,1% nas privadas. Os cursos que

lideram essas reduções¹ são os de ciências biológicas (24,8% de queda), química (19,9%), geografia (19,7%), ciências sociais (18,9%), educação física (18,2%), filosofia (13,5%), letras (12,3%) e história (9,2%) — todos de licenciatura. No geral, foram menos profissionais formadas/os em 2020 do que em 2016. Entretanto, como visto, mesmo com esse cenário de redução, o curso de pedagogia conta com um incremento em suas taxas de estudantes (INEP, 2020).

Diante desse quadro, nota-se a necessidade de considerar o estímulo por trás da iniciativa de fortalecimento da educação do Brasil, em termos de formação profissional, no que tange às/aos estudantes dos cursos de pedagogia. O imenso quadro de profissionais licenciadas/os imprime como fundamental que se compreendam as particularidades sociais envolvidas nesse universo, de modo a dimensionar as motivações para a grande procura, as expectativas criadas quando na universidade e as representações construídas em torno da profissão a ser exercida após a formatura.

A despeito do incremento quantitativo dos cursos de pedagogia no ensino superior brasileiro, são poucas as pesquisas que se dedicaram às/aos estudantes dessa graduação. Merecem destaques Cerqueira *et al.* (2004), Narvaes (2004) e Sales e Chamon (2011), que, entretanto, não direcionam os olhares para o interesse desse público, sua perspectiva de permanência no exercício da função docente. Seu foco estabelece-se na motivação de escolha, apresentando, contudo, elementos interessantes para que sejam feitos questionamentos referentes às expectativas e representações de tais alunas/os e futuros profissionais.

A precarização das condições de trabalho pode ser um caminho para se fazer uma avaliação desse impacto. Neste bojo, a baixa remuneração docente também é relevante. Facci *et al.* (2004), Lüdke e Boing (2004) e Oliveira (2004) demonstram como a perda do prestígio da profissão de professor/a é eco das condições de trabalho e de vida. Seus estudos sinalizam para que sejam feitos questionamentos quanto à possibilidade de ascensão social por meio da licenciatura — ponto este que deve ser fortemente considerado quando se toma a circunstância de desigualdade brasileira.

O cenário também compromete a identidade profissional no magistério (Lüdke e Boing, 2004). A isso, tem-se um crescimento da impressão negativa sobre a docência, dificultando a identificação profissional do indivíduo em uma sociedade de classes e de atividades mais complexas, conforme salientado como característica do Brasil moderno, de Florestan Fernandes (2008). Neste último caso, nota-se a interferência social das representações criadas por esse agrupamento profissional na formação da sociedade brasileira como um todo.

Tal como pode ser visto, o cenário atual é configurado por uma baixa atratividade da carreira docente. Souto e Paiva (2013), em meio a estudos sobre o elevado índice de desistência do magistério na educação básica entre profissionais ainda em princípio de carreira, sustentam a tese das dificuldades inúmeras que são encontradas. Gatti (2009), em sua pesquisa, disserta que a baixa atratividade da carreira docente é explicada, até certo ponto, pela complexidade do trabalho em si, bem como das exigências atuais para o exercício da profissão. Fanfani (2007) argumenta que as consequências de uma alta expectativa quanto às instituições de ensino se alia a um desgaste do corpo docente em não conseguir corresponder a ela. Valle (2006) vai na mesma direção ao ressaltar a complexidade do ofício de professor/a, reconhecido por grande parte da população.

Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2009) mostra que apenas 2% das/os alunas/os do ensino médio tomavam o curso de pedagogia, ou outra licenciatura, como uma opção para a faculdade. Nisso, as séries iniciais do ensino fundamental eram as menos almejadas pelas/os poucas/os que optaram pela carreira. A pesquisa ainda sinaliza o fato de que grande parte das/os entrevistadas/os percebe, sim, o ingresso no ensino superior como possibilidade de ascensão social, gerando expectativa quanto ao exercício profissional. Cursar uma faculdade é importante degrau para a ascensão social; porém, se se dependesse da escolha dessas/es jovens, isso não se daria por meio das licenciaturas.

1 As reduções de matrículas aqui tratadas somam a procura pelos cursos — matrículas de calouros — e a evasão (INEP, 2020).

Enfim, é evidente a desvalorização do magistério no Brasil atual causada pela percepção da sociedade, de maneira geral, bem como por meio da observação de dados objetivos, o que contribui para entender a grande redução da procura por licenciaturas no ensino superior. Entretanto, como visto, isso não se aplica à pedagogia. A proposta aqui é a de refletir sobre os motivos que eventualmente levaram ao incremento nas matrículas nesses cursos em todo o Brasil.

ENSINO SUPERIOR, DESIGUALDADE SOCIAL, *HABITUS* E OPRIMIDAS/OS

O aumento do número de graduandas/os em licenciatura em pedagogia presume, igualmente, um incremento de professoras/es do ensino fundamental no mercado de trabalho. É inquietante interrogar-se sobre expectativas, motivações e representações que tais estudantes têm quanto ao ofício pretendido — já que as informações sobre o exercício do magistério, de maneira geral, são desfavoráveis no Brasil de hoje. Para um princípio de entendimento em relação a esse fato, deve-se indagar sobre as origens sociais dessas/es estudantes, seguindo a hipótese de que isso interferiria em sua escolha no ensino superior.

A busca por carreiras como as das licenciaturas é feita preferencialmente pelas classes sociais mais pobres, como demonstrado adiante. A universalização do acesso ao ensino superior, em tese, vai na direção de uma democratização e, conseqüentemente, da superação de uma instância de manifestação da desigualdade social, característica do Brasil.

A relação entre classes, conflituosa por natureza, não desaparece simplesmente porque um recurso outro foi dado a uma das participantes do jogo social. Ela, sim, se transmuta em um novo formato, cuja representação da desigualdade pode adquirir uma outra configuração perante a inserção de novas instâncias e instituições na dialética em voga, estabelecendo um princípio de reprodução (Bourdieu, 1982).

Contrariando o argumento da democratização, Borges demonstra que a suposta liberdade de escolha da carreira, no ensino superior, na verdade, é limitada. Em sua pesquisa, atesta que a “escolha da profissão depende em maior grau de condicionamentos sociais que propriamente um chamado ou vocação” (Borges, 2018, p. 496). Isso porque as carreiras mais prestigiadas, certamente, permanecem com limitações claras, seja de valores de matrículas — mesmo os financiamentos públicos podem inibir um sujeito com sérios entraves financeiros em seu temor pelo não sucesso —, seja pela concorrência nos processos seletivos evidentes nas universidades, ainda que consubstanciado pelo recurso do Exame Nacional do Ensino Médio — Enem (Bourdieu, 2014; Moris *et al.*, 2022). A preparação para se chegar a um curso mais prestigiado é de longa data, requerendo um longo investimento do estudante ao longo de sua trajetória, presumindo diversos outros recursos sociais, como de capitais culturais, sociais e econômicos, entre outros (Moris *et al.*, 2022).

Consoante ao que foi salientado por Bourdieu, a educação é fundamental para a manutenção de condição e ascensão social das classes médias. Essa lógica, agora aplicada aos economicamente mais vulneráveis, pode representar um dos únicos caminhos para que se crie um imaginário de projeção social para além da esfera do trabalho. É desse modo que comumente se entendeu a ampliação e a diversificação do ensino superior como sinônimos de democratização. Sá (2022) contesta esse aspecto, sublinhando que as/os novas/os ingressantes trazem consigo, reconfiguradas, as desigualdades para o interior da sala de aula.

Na análise de Bourdieu sobre a universalização do acesso ao ensino superior francês, na década de 1960, fica demonstrado que são as características presentes nas classes que determinam as suas escolhas (Bourdieu, 1982). O caminho está fechado, ou com obstáculos muito maiores, para os que se encontram tradicionalmente às margens da sociedade, restringindo o gosto por uma carreira específica ou a afinidade com ela (Ristoff, 2014; Salata, 2018; Moris *et al.*, 2022). É difícil para um jovem de classe social mais baixa limitar o seu acesso ao ensino superior apenas por princípios de gosto, de afinidade com a carreira escolhida, de vocação. A expectativa de ascensão social prevalece (Salata, 2018).

Para os propósitos deste artigo, tentando entender os motivos da crescente busca pela licenciatura em pedagogia em cenário de desprestígio das licenciaturas, o conceito de *habitus* revela-se uma ferramenta interessante. Isso porque presume a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, sinalizando para uma conciliação da aparente oposição entre realidade exterior e realidades individuais (Bourdieu, 1989; Setton, 2002; 2009). O indivíduo, inserido em determinada estrutura social, carrega traços cognitivos de sua realidade social que, para este caso, eventualmente, podem trazer pontos interessantes para responder à questão referente à atratividade pela pedagogia.

Além do mais, o *habitus* deve ser pensado como subjetividade socializada. Ele reforça o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade. Assim sendo, a lógica das/os estudantes de pedagogia em sua compreensão da educação atende tanto a princípios subjetivos — tendo em vista as experiências individuais — quanto a princípios objetivos, coerentes com as realidades em que os indivíduos se encontram. Neste caso específico, trata-se de uma realidade sumamente desigual, cuja premissa da assimetria, enfatizada pela lógica de uma das únicas possibilidades de ensino superior que lhes foi proporcionada, é colocada para os sujeitos em questão. Resumindo, acredita-se que existam elementos característicos das práticas sociais dos indivíduos pré-candidatos a pedagogas/os que as/os induzem a optar pela carreira.

Segundo Setton, “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (Setton, 2002, p. 64). A título de problematização, merece nota, neste caso, a diferenciação feita pela autora entre o conceito de *habitus* em Durkheim e Bourdieu. Isso porque pelo *habitus* não seria possível a simples reprodução das estruturas das quais ele é produto, como indicaria Durkheim, sendo vedada a reconstituição do *habitus* de um sujeito a partir de suas práticas no interior de determinada estrutura social e suas instituições, como a escola. Contrariamente, ele incidiria na reprodução.

Trabalhar educação e conhecimento como prazerosos, tentando configurar um novo hábito, não seria suficiente para mudar toda a forma de vida de um indivíduo. Isto é, por mais que a instituição educacional, como a universidade, esteja consolidada, isso não significa que as/os alunas/os ali presentes simplesmente adquirirão uma nova cultura, um novo pensamento. Torna-se impossível restringir-se ao princípio durkheimiano de moral, sintetizar a sua lógica coercitiva, de que as normas seriam incutidas no sujeito por meio de um complexo processo de ensino e aprendizagem. Se assim fosse, as idiosincrasias das/os estudantes no interior das instituições não seriam observáveis, pois haveria a tendência de apenas replicarem normas institucionais (Setton, 2002).

Tomando novamente os estudos de Bourdieu como referência, vale a pena recorrer à sua ideia de “eleitos”. Isso porque, mediante análise do sistema educacional francês, a seleção feita por meio do vestibular é fundamental para credenciar determinados indivíduos em práticas sociais específicas, presentes na vida universitária. Mais do que selecionar estudantes para a vida acadêmica, existe um processo quase litúrgico a promover a aceitação, ou não, de indivíduos que compartilhem dos mesmos códigos sociais — ou, pelo menos, dos requisitos mínimos para a aceitação dos códigos sociais que vivenciarão durante a universidade. Desse modo, os recursos sociais característicos da vida universitária ficam exclusivos para alguns: aqueles pertencentes à classe média em diante (Bourdieu, 2014).

Desse modo, fica insinuada uma afinidade entre a vida na universidade e a vida fora dela entre aqueles que ali pretendem ingressar. Se se projetar para a lógica da pedagogia, algo nesse sentido talvez possa ser observado ao se investigarem as origens sociais das/os estudantes que almejam se tornar pedagogas/os. Formam-se, assim, ambientes universitários diferenciados, de acordo com as classes sociais envolvidas. É nítida a conversa com a ideia de massificação do ensino superior, conforme salientado por Borges:

A massificação do ensino superior não significa que de fato ocorra democratização, pois é preciso definir a quem a expansão contempla, visto que as classes médias podem ser mais beneficiadas pelo processo, já que têm a possibilidade de investir mais na educação de seus filhos. A questão é avaliar como ocorre o processo de seleção e até que ponto ele garante igualdade de oportunidades a indivíduos de diferentes meios sociais e, posteriormente, como os indivíduos menos abastados conseguem desenvolver seus estudos. (Borges, 2018, p. 497)

François Dubet vai na mesma direção ao apontar que a desigualdade social, em grande medida, muda o seu pano de fundo em um cenário de universalização de acesso ao ensino superior. Conforme salienta, “quanto mais elevada a origem social dos indivíduos, mais eles têm oportunidade de cursar o nível superior” (Dubet, 2015) — uma premissa confirmada por Moris *et al.* (2022). Pois é inevitável que tal desigualdade se reproduza no ambiente universitário, fato notado principalmente quando se tomam as carreiras tidas como as mais prestigiadas (Almeida e Ernica, 2015; Carvalhaes e Ribeiro, 2019).

Este último ponto impacta, por exemplo, a identificação com o curso, bem como as expectativas, motivações e, claro, as representações das/os estudantes quanto às carreiras ainda durante o processo de formação. A desigualdade sinalizada por Dubet, em um âmbito cultural, persiste e serve como termômetro para demonstrar a perpetuação das assimetrias sociais, independentemente dos mecanismos de ampliação do acesso à educação (Dubet, 1996).

Dubet insiste na democratização do ensino superior e seu processo de reprodução de desigualdades. Isso porque, se se tem um sistema educacional gratuito de nível superior em uma sociedade desigual, tem-se na mesma medida uma assimetria no interior do próprio sistema, visível com cursos, carreiras socialmente mais e menos prestigiados. Este ponto é constatado em pesquisas empíricas quanto à realidade brasileira (Almeida e Ernica, 2015; Carvalhaes e Ribeiro, 2019; Sá, 2022).

A busca por carreiras mais prestigiadas tende a ser feita por um agrupamento social que, tradicionalmente, tem recursos econômicos e, por sua vez, culturais, que servem de base para lhes permitir esse acesso — a disputa se dá em outro nível (Moris *et al.*, 2022). O oposto acontece com as carreiras menos prestigiadas, como no caso das licenciaturas e, por sua vez, da pedagogia — o que permite deduções quanto ao agrupamento social a buscar essa carreira.

Eis o questionamento de Dubet quanto à forma com que se deve estimular a democratização do ensino superior. Seria melhor permitir que as/os mais modestas/os tivessem acesso às carreiras mais prestigiadas, tendo de se haver com as desigualdades culturais que aí possam existir, reforçando, em alguma medida, essa mesma desigualdade; ou seguir um caminho contrário, de estímulo a carreiras mais afins às suas necessidades, em que a desigualdade evidente no sistema cultural se faria menos presente, impactando menos em números negativos, como os do abandono do curso (Dubet, 2015)?

A trajetória no ensino superior, seguindo o princípio do *habitus*, reforça a estrutura social e, conseqüentemente, a desigualdade existente em uma sociedade.² Isso não significa que os sucessos individuais, de trajetórias particulares, não devam ser considerados. As atenções de Lahire estiveram nelas nas recentes pesquisas de sua jovem produção. O autor sustenta que as trajetórias singulares deveriam ser mais valorizadas enquanto mecanismos de avaliação das ações sociais. Assim, um sujeito que possui uma trajetória muito particular conseguiria, em alguma medida, transitar com liberdade, transformando e sendo transformado pela estrutura outra na qual se insere, sem, contudo, abandonar o repertório de uma vida construída com base em suas próprias experiências (Lahire, 2002).

2 O que, de maneira alguma, deve ser desconsiderado enquanto mecanismo de superação das desigualdades sociais. Entretanto, tomando-se como referência uma perspectiva cultural, tal desigualdade é reforçada, tendo em vista a lógica estrutural de sua constituição.

Pensando na tônica do ensino superior, Lahire argumenta que um indivíduo que ocupa uma posição social e economicamente inferior conseguiria transformar-se e transformar uma realidade que exige capitais culturais com os quais ele não está habituado (Nogueira, 2021). A título de exemplificação, esse sujeito, ao entrar no ensino superior, em cursos mais prestigiados, lograria a aquisição de capital cultural para a realização de transformações e, conseqüentemente, para se inserir na esfera exigida por essa instância. Por meio de seus exemplos de sucesso, a perspectiva de Lahire soa otimista. O sociólogo francês, ainda que inspirado em Bourdieu, seja para adensá-lo, seja para criticá-lo, tenta expandir a sua visão conferindo mais dinamismo às mudanças sociais com base em uma sociologia com um marco microsociológico, atento às experiências individuais (Lahire, 2002).

Em seu entendimento, a despeito de suas condições, interessa, em uma análise sociológica, a disposição do indivíduo para conseguir encontrar-se no interior das instâncias de capital cultural diferenciado, a ponto de lhe permitir mais ou menos sucesso na realização das trocas simbólicas ali presentes. “Segundo Lahire, a disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente pelo cientista social” (Setton, 2009, p. 302).

Tal orientação colide com a premissa do *habitus*, que, por sua vez, garante o equilíbrio agência/estrutura, qual seja, sem a prerrogativa individual sobre o social e vice-versa. Trata-se de uma relação mútua, que, de certa forma, ajuda a explicar a dificuldade de entendimento do conceito. Em contrapartida, a lógica de Lahire em optar por uma ênfase em trajetórias individuais tende a limitar um dos campos da análise ao individual (Lahire, 2004).

Bourdieu trabalha “o conceito de *habitus* escolar, por exemplo, como resultado de uma sinergia entre projetos pedagógicos da família e da escola. Ou seja, a ênfase de Bourdieu sempre recai na complementação e quase nunca na coerência das influências que moldam os *habitus* dos indivíduos” (Setton, 2002, p. 304). Nota-se, por meio dessa citação, algo completamente diferente da ideia, defendida por Lahire, de que há um determinismo e um enrijecimento diante do conceito de *habitus* (Lahire, 2002).

A partir desta pesquisa, é difícil sustentar a tese de Lahire. Isso porque há nela uma exagerada consideração quanto às exceções, aos casos particulares. O que há de mais importante é que, diferentemente do entendimento que Lahire tem da noção de *habitus*, com sua acusação de instrumento estático e generalizante, deve-se tomar o conceito segundo uma lógica de dinamismo que permite a identificação metodológica de traços singulares de um agrupamento a ponto de permitir o mapeamento de uma classe e seu comportamento em um sistema social. Reter-se em um caso particular ou outro, por fim, não permitirá identificar aspectos globais de um agrupamento social, de uma classe, em uma situação específica, como, no caso, a de inserção no ensino superior.

Esse pressuposto mostra-se fundamental para orientar a leitura dos resultados da pesquisa nas próximas seções. A proposta é a de ater-se a uma análise socioeconômica e a aspectos iniciais quanto aos dados culturais — a serem trabalhados em maior profundidade em outro momento. Contudo, a assimilação das informações aqui presentes, seguindo a premissa do *habitus*, ajuda a dimensionar a lógica da reprodução, bem como facilita a observação quanto ao *status* de cursos prestigiados e menos prestigiados, como no caso da pedagogia.

Essa discussão tem diálogo estreito com a teoria de Paulo Freire e sua identificação da/o oprimida/o. Isso porque ela/e guardaria em seu interior valores, ideias, necessidades e interesses dos opressores em sua consciência, tomando partido em seu mundo de maneira a reproduzir esses princípios de maneira ativa. Logo, seu comportamento é orientado no sentido de reforçar a sua condição na estrutura opressiva, de modo antinatural, qual seja, distorcendo a lógica histórica que enunciaria a vocação humana de “ser mais” — como fruto dessa distorção, tem-se o “ser menos” (Freire, 1987).

Paulo Freire utiliza o conceito de oprimido como forma de dar movimento à sua formulação teórica, garantindo que 1. a posição ocupada pelo sujeito não é algo natural e, portanto, 2. ela não é estática, pressupondo a possibilidade iminente de movimento, de ruptura de condição, para utilizar os termos do

próprio autor. Entretanto, tendo em vista a incidência de elementos externos para a sua caracterização, bem como a sua força subjetiva a ponto de reconfigurar o entendimento do indivíduo quanto à sua realidade e condição — formulando justificativas para o seu posicionamento de classe em uma lógica de estrutura estruturada estruturante —, julga-se que seria proveitoso um diálogo entre *oprimido* e *habitus*.

Diante disso, pode-se entender que a educação, para Freire, é um processo doloroso, a exigir da/o oprimida/o reflexão e ponderação constantes quanto à sua condição — até então, ela/e pode desconhecer a sua própria condição de oprimida/o, o significado de sua posição de classe, e, conseqüentemente, a existência do opressor. É até comum que o opressor seja reconhecido, todavia a sua posição poderia ser legitimada, com a/o oprimida/o chegando a sonhar em ocupá-la. Para a ruptura do processo opressivo, toda uma estrutura, bem como um conjunto de verdades a amparar a/o oprimida/o ao longo de sua vida, seria problematizado, abrindo caminho para um entendimento mais amplo de suas possibilidades de realização na estrutura social como um todo — enfim, a realização da vocação do “ser mais”. Apenas a partir desse ponto a educação seria libertadora.

A escassez de possibilidades para a realização de uma educação emancipadora, capaz de movimentar esse processo de reconhecimento da/o oprimida/o quanto à sua condição, tende, contrariamente, a mantê-la/o no mesmo patamar, desejado pelo opressor. E diversas são as maneiras de isso se concretizar, havendo, inclusive, a forma institucionalizada da chamada “educação bancária” — a/o educador como a/o que sabe, a/o que transmite valores e conhecimentos para a/o educanda/o, enquanto a/o educanda/o é onde esse conhecimento vai sendo depositado. Mas, enfim, para os propósitos deste artigo, importa de imediato o reconhecimento da existência da/o oprimida/o enquanto tal, como um agente comum, presente na realidade cotidiana e distante da lógica de emancipação.

Uma das características da/o oprimida/o, para além da lógica de reprodução da condição de opressão, está circunscrita pela premissa da miséria econômica. Isto é, a pobreza se mostra como ponto central para a efetivação da condição de oprimida/o — e sustentá-la, de alguma maneira, segundo Freire, é circunstancial para o opressor. A pedagogia da/o oprimida/o “é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam e comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (Freire, 1987, p. 22).

Se se deixar toda a lógica da/o oprimida/o de lado, no entendimento do funcionamento de um sistema educacional como o ensino superior, no curso de pedagogia, conforme aqui proposto, a tendência é a de manutenção de uma estrutura social desigual e sua conseqüente reprodução institucional. Assim sendo, a preposição “de”, em “pedagogia do oprimido”, daria lugar à preposição “para”, em uma “pedagogia para a/o oprimida/o”, ao ser ofertado algo que sustente a sua orientação reprodutora de desigualdades.

AS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Para a realização da pesquisa foi aplicado um questionário estruturado, por meio do ambiente virtual *Teams*, da *Microsoft*, no sistema *Forms*, contendo 122 perguntas divididas em blocos. O primeiro — cujos dados são trabalhados nesta seção — volta-se para traços socioeconômicos das/os estudantes de pedagogia, enquanto o segundo e terceiro tratam de aspectos culturais/políticos e da compreensão da ideia de educação, respectivamente. A sua aplicação se deu entre os meses de novembro de 2022 e fevereiro de 2023. Foram 68 respondentes em um universo de 252 estudantes, totalizando 27% do corpo discente da UEMG Barbacena.

O Instituto de Ensino Superior Dona Itália Franco, Unidade Barbacena da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), é composto de dois cursos de licenciatura: ciências sociais e pedagogia. O surgimento do segundo remonta ao ano de 2002, com o normal superior. O espaço é coabitado com o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, contando, ao todo, com 322 alunos para as duas graduações no momento da pesquisa.

Entre as/os entrevistadas/os, 58 (85%) têm a pedagogia como sua primeira graduação, com outras/os dez (15%) já possuindo uma formação de ensino superior pretérita. Destas/os últimas/os, três (4,4%) são formadas/os como tecnólogas/os em outras áreas. Seguindo a tendência de outras pesquisas, em Barbacena predominam as mulheres — 92,6% das/os estudantes respondentes se identificam com o gênero feminino, ao passo que quatro deles (7,4%) se autodeclararam homens. Estes dados, como dito, convergem com o nacional: 92,5% (na licenciatura em geral, elas somam 71,3%, revelando a discrepância desses números até mesmo quando relacionados a outras licenciaturas), conforme observado no Censo da Educação (INEP, 2020) (Tabela 1).

Tabela 1 – Percentual de mulheres entre as/os entrevistados da Universidade do Estado de Minas Gerais —Barbacena em relação ao percentual nacional.

Estudantes de pedagogia	UEMG Barbacena entrevistadas/os	Brasil	Demais licenciaturas no Brasil
Mulheres	92,6%	92,5%	71,3%

Fonte: elaboração própria.

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais.

Os dados são bastante significativos. Castro e Ferrari atentaram para esse fato, sublinhando a desigualdade como aspecto central e sinalizando a existência de “uma rede de saberes-poderes em funcionamento nos currículos universitários de formação inicial docente, que constrói as condições de existência das discussões sobre relações de gênero e sexualidade” (Castro e Ferrari, 2021, p. 11).

Tomando por base a premissa dos autores de que o gênero é organizador social das estruturas e relações construídas na sociedade, pode-se afirmar que a predominância de mulheres indica a existência de fatores anteriores ao ingresso no curso que poderiam condicionar a graduação em pedagogia como uma das únicas alternativas para a ascensão social — eis a possível incidência de um *habitus* de classe. Entretanto, não é possível restringir-se apenas a este aspecto, devendo-se, também, questionar qual o lugar ocupado por essas mulheres na estrutura social e como as suas características incidem diretamente na configuração assumida pelo curso.³

No que diz respeito à faixa etária, 35,2% das respondentes nasceram após o ano 2000; 22% nasceram ao longo dos anos de 1980; 39,7% provêm da década de 1990; e apenas uma (1,47%) nasceu na década de 1970. Isto é, 63,2% das entrevistadas apresentam mais do que 23 anos — e 39,7% superam os 26 anos de idade. É preciso ponderar que, segundo o Censo Educacional, a média de idade das/os estudantes no ensino superior brasileiro é de 26 anos, atestando que uma parcela significativa das alunas se encontra acima da média nacional. No curso de pedagogia, UEMG Barbacena, essa média é de 27,13 anos (Tabela 2).

Tabela 2 – Média de idade das estudantes entrevistadas na Universidade do Estado de Minas Gerais —Barbacena em relação à média nacional.

	Média de idade
Pedagogia UEMG Barbacena entrevistadas	27,13 anos
Estudantes do ensino superior brasileiro	26 anos

Fonte: elaboração própria.

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais.

³ Tendo em vista a grande hegemonia feminina no universo estudado, a partir de agora os autores adotarão exclusivamente o gênero feminino para se reportar às/aos estudantes analisadas/os.

No que diz respeito à cor, metade se autodeclara branca, ao passo que 17,6% dizem ser pretas, e 32,4% são de cor parda. Para uma parcela significativa, as mães possuem ocupações consideradas como tecnicamente pouco qualificadas em uma sociedade complexa em termos de divisão social do trabalho, pois 57,3% têm genitoras classificadas como “donas de casa”, “domésticas”, “do lar”, “faxineiras”, “diaristas”, “lavradoras”, “merendeiras” ou “agricultoras”. Existem, ainda, “técnicas de enfermagem”, “cuidadoras de idosos” (sem o detalhamento da formação), “professoras de nível primário”, “vigilantes” e “cabeleireiras” (Tabela 3).

Tabela 3 – Cor e raça entre as entrevistadas da Universidade do Estado de Minas Gerais — Barbacena.

	UEMG entrevistadas (%)	Estudantes do Ensino Superior do Brasil Públicas (%)	Estudantes do Ensino Superior do Brasil Privadas (%)
Preta	17,64	11	7,9
Parda	32,36	36,9	34
Branca	50	48,8	55

Fonte: elaboração própria.

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais.

As mães de 59% das respondentes possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto, enquanto 28% registram suas genitoras como detentoras de médio completo ou incompleto. Apenas duas delas, ou 3%, possuem o ensino superior completo, o mesmo número com pós-graduação completa. Quatro dessas mães, ou 6%, nunca frequentaram a escola (Tabela 4).

Tabela 4 – Nível de escolaridade das mães das entrevistadas na Universidade do Estado de Minas Gerais — Barbacena.

	Escolaridade da mãe (%)
Ensino fundamental – completo ou incompleto	59
Ensino médio – completo ou incompleto	28
Ensino superior – completo	3
Pós-graduação - completa	3

Fonte: elaboração própria.

Ante esses dados, deve-se atentar para o fato de parcela considerável das genitoras serem identificadas com trabalhos relacionados a ofícios domésticos ou, nas mesmas proporções, referentes àquilo que Biroli sinaliza como *cuidado* (Biroli, 2018): 39, ou 57,3%, estão ligadas a essas ocupações vinculadas ao *cuidado*, incluindo “domésticas”, “diaristas”, “empregadas”, “do lar”, “cuidadoras de idosos”, “merendeiras”. Isso deixa evidente uma espécie de condicionante referente aos ofícios tidos como femininos, diferenciados dos masculinos. A elas é imputada a responsabilidade pelo cuidado, que não se trata de uma liberdade de escolha mas, provavelmente, é fruto de restrições advindas de uma condição social a limitar as possibilidades de atuação em seu horizonte. Trata-se da reprodução de uma prática social, identificada em um *habitus* de classe, no qual se pode notar a existência de oprimidas.

Biroli sinaliza ainda que essa “crise do cuidado” é um retrato de condições desiguais de organização da sociedade, a imprimir restrições às parcelas mais frágeis da população para a superação de sua precariedade.

A ‘crise do cuidado’ pode ser pensada [...] como resultado da implementação da agenda neoliberal de retração do Estado, tanto quanto da conformação de subjetividades num ambiente em que a concorrência se estabelece como valor, à medida em que os princípios coletivos e solidários vão sendo minados. (Biroli, 2018, p. 62)

As mais empobrecidas, as oprimidas, ante o recuo de um Estado que deixa a regulação social das oportunidades por conta de um mercado supostamente promissor, devem lidar com o conservadorismo moral a classificar quem seriam “os responsáveis e irresponsáveis, ou independentes e dependentes” (Biroli, 2018, p. 63). Por certo, isso pesa de modo bastante agressivo para as mulheres.

Entre os pais, 44% possuem ofícios considerados pouco qualificados, como “pedreiros”, “serventes de pedreiro”, “caminhoneiros”, “padeiros”, “motoristas”, “vendedores”, “agricultores”, “lavradores”, “garis”, entre outros. Muitos foram descritos como aposentados, havendo um “eletricista”, um “militar” (patente de segundo sargento), um “professor” e dois “mecânicos”.

As ocupações dos pais correspondem a seus níveis de escolaridade, quando se observa que 63,2% deles têm somente o ensino fundamental, completo ou incompleto; 22% constam com o médio completo ou incompleto; 1,5% possui o superior incompleto; ao passo que apenas 4,5% deles possuem o superior completo. Destaque para o fato de que outros 9,8% desconhecem as formações de seus pais. Os dados são relevantes se se tomam como referência os estudos de Mont’Alvão Neto (2014) sobre a redução da desigualdade para estudantes trabalhadoras/es, pretas/os e pardas/os, com pais de formação educacional limitada. Isto é, a educação superior pode representar um dos únicos mecanismos de ascensão social para essa parcela da população, desprovida, até mesmo, de capital cultural, tal como entendido por Nogueira (2021) (Tabela 5).

Tabela 5 – Nível de escolaridade dos pais das entrevistadas na Universidade do Estado de Minas Gerais —Barbacena.

	Escolaridade do pai (%)
Ensino fundamental – completo ou incompleto	63,2
Ensino médio – completo ou incompleto	22
Ensino superior – completo ou incompleto	5
Pós-graduação – completa	0
Formação desconhecida	9,8

Fonte: elaboração própria.

É possível notar as singularidades presentes nas profissões dos pais e das mães, ainda que a maioria dos casos revele ocupações consideradas menos complexas na estrutura produtiva da sociedade capitalista. Fica evidente a especificidade do gênero para determinadas ocupações, no caso das mulheres associadas ao cuidado da casa e da família, junto com barreiras para a escolha do caminho profissional a seguir. Difícil seria que a vida acadêmica dessas alunas não prescindisse dessa lógica.

Um olhar atento para essa situação indica a existência de assimetrias de autoridade tanto na vida profissional quanto na doméstica (Bourdieu, 2002). Deve-se presumir que tal assimetria impacta diretamente as possibilidades de participação dos indivíduos nos mais diversos campos — aliás, seguindo a lógica da teoria dos campos, em Bourdieu, a/o agente tende a ficar restrita/o em seu próprio meio, operando segundo as suas regras, o que lhe dificulta fazer frente a outros campos. Notavelmente, persevera uma limitação de possibilidades.

As escolhas [...] não se definem na esfera privada *ou* na pública. O papel assumido por eles em uma e outra modula seu acesso a recursos importantes, como tempo e dinheiro, reconhecimento social de suas competências e possibilidades de participação mais equânime. (Biroli, 2018, p. 64, grifado no original)

Das estudantes entrevistadas, 30,9% afirmam que a renda de toda a família não ultrapassa um salário-mínimo; enquanto 42,65% declaram renda de um a dois salários-mínimos; 19,11% a situam entre dois e quatro salários-mínimos; enquanto 4,41% dizem que a renda da família está entre quatro e dez salários-mínimos. Importante salientar que 36,7% das respondentes alegam que suas mães são donas de casa, estando, a princípio, desprovidas de qualquer ganho financeiro, tratando-se, portanto, de residências em que o sustento fica a cargo do homem (Tabela 6).

Tabela 6 – Renda média familiar entre as entrevistadas da Universidade do Estado de Minas Gerais — Barbacena.

Renda familiar	Estudantes pedagogia UEMG entrevistadas (%)
Até um salário-mínimo	30,9
De um a dois salários-mínimos	42,65
Dois a quatro salários-mínimos	19,11
Quatro a dez salários-mínimos	4,41

Fonte: elaboração própria.

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais.

No cenário nacional, 61,9% das/os jovens da classe A, com renda domiciliar de mais de oito salários-mínimos, frequentam o ensino superior, ao passo que apenas 10,5% das/os de classe E, com renda inferior a um salário-mínimo, têm acesso à graduação (INEP, 2020). Esse dado deve ser avaliado segundo a perspectiva de Moris *et al.* (2022), a prenciar que o sucesso escolar está diretamente condicionado por processos de socialização familiar, algo atestado por meio de suas análises das notas do Enem, especialmente no que toca ao domínio da norma culta da língua portuguesa, exercido em casa, e ao desempenho no exame. Neste caso, ter jovens estudantes com pais e mães sem os elementos codificantes necessários para credenciar habilidades com a língua portuguesa já confere, por si só, grande defasagem de capital cultural.

De toda forma, ante as informações acima, nota-se como, de maneira geral, as estudantes de pedagogia de Barbacena normalmente são mais pobres do que as/os mais pobres estudantes do ensino superior do Brasil. Isso é um indicativo de que a UEMG possui mais facilidade de acesso para uma parcela da população historicamente alijada da universidade. Esse dado precisa ser analisado levando-se em conta o seu possível impacto na formação das/os professoras/es em questão, bem como nas representações que são capazes de construir e segundo a lógica da existência de carreiras mais e menos prestigiadas — e qual o impacto disso na instituição de ensino como um todo (Tabela 7).

Tabela 7 – Percentual com renda mais baixa entre as entrevistadas da Universidade do Estado de Minas Gerais — Barbacena em relação à média nacional das/os estudantes do ensino superior.

	Pedagogia UEMG Barbacena entrevistadas (%)	Ensino superior no Brasil (%)
Renda de até um salário-mínimo	30,9	10,5

Fonte: elaboração própria.

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais.

Entre as respondentes, 28% são casadas ou “amigadas” e 3% divorciadas, enquanto que 69% se declaram solteiras. Presume-se, neste caso, que parte das solteiras possa, naturalmente, viver com pais e mães, tomando, portanto, a renda deles como a declarada. Ao todo, 78% não possuem filhas/os, enquanto 11,7% possuem um/a filho/a; 4,5% dizem ter dois; outras 4,5% possuem três filhas/os; enquanto 1,5% delas disse ter quatro filhas/os. Na soma, 22% das entrevistadas são pais ou mães de família — número que encontra correspondência com a média de idade superior apresentada, ainda mais se se tomar como referência o fato de 28% se declararem casadas —, lembrando que 63,17% nasceram nas décadas de 1990, 1980 e 1970.

A partir da declaração das alunas, nota-se que 81% cursaram o ensino médio regular, enquanto 8,5% o fizeram no ensino técnico e 4,5% fizeram as duas modalidades; 6% de estudantes tiveram a formação completada com a educação de jovens e adultos — EJA. Este último número é um tanto natural quando se pensa na média de idade das estudantes, de 27,13 anos. É preciso também ater-se ao fato de que 91,17% das entrevistadas cursaram o ensino médio apenas em escola pública, enquanto 7,35% o fizeram na rede particular, contra 1,4% que cursou ambas as modalidades — no Brasil, nas IES públicas, esses números são 60,1 e 39,9%, respectivamente (INEP, 2020). Neste último caso, os dados convergem com aqueles provenientes da renda das famílias que, no comparativo com o nacional, é bastante baixa, justificando a procura pelo ensino público em suas diferentes fases de formação (Tabela 8).

Tabela 8 – Percentual de egressas de escolas públicas e privadas entre as entrevistadas da Universidade do Estado de Minas Gerais — Barbacena em relação aos dados nacionais

	Pedagogia UEMG Barbacena entrevistadas (%)	IES públicas (graduação em geral) (%)
Egressas de escolas públicas	91,17	60,1
Egressas de escolas particulares	7,35	39,9

Fonte: elaboração própria.

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais; IES: instituições de ensino superior.

Os dados acerca do ensino médio majoritariamente em escolas públicas reforçam a tese de que as alunas de pedagogia, UEMG Barbacena, são mais empobrecidas, comparadas até mesmo com a realidade nacional, que já esboça uma desigualdade significativa. Tal fato converge com as informações sobre renda, dado que 73,55% vivem em famílias que não ganham mais do que dois salários-mínimos.

CULTURA

As atividades culturais, fora de casa, são escassas, para não dizer precárias. Isso porque nos três meses anteriores à entrevista as alunas majoritariamente declararam que não frequentaram cinema (69,7%), teatro (87,1%), espetáculo de dança (87,9%), shows de música (50%), tampouco saíram para dançar (61,7%), foram ao museu ou galeria de arte (75,4%), a um clube esportivo (83,6%) ou assistiram a um jogo de futebol (53,1%).

Para inferências mais seguras quanto a esses dados, deve-se levar em conta a oferta de serviços culturais do tipo na região de Barbacena, onde elas residem, bem como a renda que possuem, a ponto de permitir-lhes investir nessas atividades. Da mesma forma, a idade mais elevada das alunas contribui para que se presuma que há, prioritariamente, um compromisso com a família, com o seu lar — eis os efeitos da “crise do cuidado” —, antes de qualquer coisa, sugerindo que a renda, em sua quase totalidade, deve ser destinada para os compromissos domésticos, não havendo espaço para outras atividades. Obviamente, isso não significa que as alunas desconsiderem a importância de atividades culturais para a sua formação pessoal e profissional.

Ainda diante das atividades culturais, destaca-se que, uma vez em casa, 32,3% das estudantes declaram que nunca leem jornais ou revistas, sejam eles digitais, sejam impressos. Outras 24,6% dizem que o fazem menos de uma vez por semana. Dentre as respondentes, 17,5% alegam nunca lerem livros não didáticos, enquanto outras 28,6% o fazem menos de uma vez por semana; 22,7% das respondentes afirmam que assistem a filmes (incluindo plataformas de *streaming*) menos de uma vez por semana ou mesmo nunca; ao passo que 77,8% das estudantes, em seu momento de lazer em casa, utilizam recursos do *smartphone* cinco vezes por semana ou mais.

Os últimos números convergem com o fato de que apenas 4,5% das respondentes afirmam não possuir redes sociais. As mais populares são Instagram, com 94,1% de perfis cadastrados, e Facebook, com 70,5%. Talvez isso ajude a entender a preferência pela utilização de recursos dos *smartphones* nos momentos de lazer. É digno de nota que 72% das estudantes não seguem, em tais redes, qualquer tipo de perfil ou página de conteúdo político.

Num primeiro momento, pode-se concluir que tais estudantes têm limitações para a aquisição de capitais culturais que, definitivamente, teriam um impacto em sua formação acadêmica. Outrossim, recorrem a instrumentos mais acessíveis, como o *smartphone*, e as redes sociais, em seus momentos de ócio, sem, contudo, buscarem conteúdos informativos, como notícias gerais sobre a política.

Ao serem questionadas sobre a opção pela carreira docente, levando em conta os conhecimentos adquiridos durante a sua formação na faculdade, 91,17% das entrevistadas afirmam que hoje, se tivessem de escolher novamente qual caminho profissional seguir, certamente se voltariam para a docência. Dentre as entrevistadas, 83,82% concordam parcial ou totalmente que “a docência, antes de ser uma profissão, representaria uma missão na humanidade”. Esta última afirmativa presume o entendimento de que as alunas entrevistadas tomam para si a sua escolha profissional como algo de especial. Desse modo, atribuem um sentido à sua formação, edulcorando-a com uma especificidade a mais — mascarando a limitação de escolha profissional atestada pela questão de classe.

Difícil não presumir que tais circunstâncias, referentes ao capital cultural, ao uso que fazem do tempo de ócio, à maneira como concebem a docência, não seja reflexo da situação socioeconômica dessas estudantes que, em sua maioria, são mulheres, o que precisa ser considerado na análise. É possível inferir que a noção de “missão” atribuída à carreira docente se encontre associada à ideia de responsabilidade pelo outro, de “cuidado”, adquirida e reforçada no âmbito doméstico e que ganha outra roupagem no público, evidenciando a sua complementariedade com o privado.

Isso é reforçado pelo fato de 57,3% das entrevistadas concordarem com a frase: “é missão da/o professor/a enfrentar todas as dificuldades para exercer o seu papel na educação e transformação do Brasil”. Tal afirmativa insinua que a docente acredita ser sua responsabilidade suportar todos e quaisquer obstáculos para ensinar, reforçando a evidência da concepção da profissão enquanto missão. E, ainda, 94% acreditam que professoras/es e alunas/os devem ser amigas/os dentro da escola, reforçando o princípio de uma proximidade maior, seguindo numa direção que vai além de uma lógica a se restringir ao plano normativo do ensino e aprendizagem.

Ainda sob esse prisma, 89,7% concordam que “a aprendizagem deve ser algo agradável e a função da/o educador/a é a de criar oportunidades e um clima favorável para que as/os estudantes aprendam” — uma função que recairia sobre a instituição propriamente dita. E 75% creem que “o processo de aprendizagem tem que ser fundamentado na ideia de conforto e cuidado”. É nítida, neste caso, a inclinação para a premissa da “crise do cuidado”, anunciada criticamente por Birolì (2018) ao salientar a existência de uma ideia de lugar ocupado pela mulher que é fruto de condições desiguais e que, ao mesmo tempo, opera reforçando tal condição, mostrando-se conservadora, embora possa soar como progressista.

Tomando Freire por orientação, em uma educação de conforto e cuidado, a estudante de pedagogia se orienta pela premissa de objetificação da/o aluna/o, pois lhe subtrai a possibilidade

reflexiva própria da educação em seu propósito emancipador. Seria como se se sustentasse pela ótica da tutela, porém uma tutela realizada por alguém que não abandona a sua condição de oprimida — aliás, quase uma opressão terceirizada a mando do opressor, realizada pela sua oprimida que, nesse ato de fazer, reproduz (Bourdieu, 1982) essa sua condição, reforçando-a (Freire, 1987).

Vale ressaltar, ainda, que 55,9% acreditam que “a ‘escola sem partido’ contribui para que a/o estudante tenha uma formação mais reflexiva e menos doutrinária”. Outras 42,6%, quando lhes foi solicitado que indicassem em qual espectro político se encontram (extrema esquerda, esquerda, centro, direita ou extrema direita), alegam não saber ou não querer responder. Destaca-se ainda que 59% dizem evitar falar de seu candidato com amigos e familiares, declinando de uma abordagem política na esfera pública.

Esses dados não podem ser vistos isoladamente, devendo estar alinhados àqueles apresentados sobre a provável ausência de busca por informações sociais e políticas, bem como por não acessarem diversos outros elementos culturais que, inevitavelmente, interferem na composição de seu capital cultural e, por sua vez, na formação docente. Curioso, ainda, como que 86,7% das entrevistadas concordam que o tema gênero deve ser debatido dentro da escola. Contudo, resta saber o entendimento que possuem dessa temática, o tom que dariam a esse debate, bem como a maneira como gostariam que se dessem as discussões, uma vez que 40% são contrárias à legalização da prática do aborto, ponto muito caro a este segmento, apenas para citar um exemplo. Uma preocupação já percebida por Castro e Ferrari (2021) ao trabalharem com as impressões em torno das imagens sobre gênero nas estudantes de pedagogia de outra universidade pública brasileira.

Em números absolutos, as estudantes demonstram, de maneira geral, uma certeza quanto à sua escolha profissional, reforçada por um senso de compromisso da docência para uma realidade universal, tomando-a como verdadeira missão. Por outro lado, embora seja uma dedução precoce ante os dados apresentados, questiona-se a capacidade de produção de tal entendimento perante a precariedade de acesso a informações, capital cultural no sentido de Bourdieu, bem como a realidades as mais distintas. Logo, de onde vêm tais certezas? O que é produzido em seu meio social, no interior de suas casas, que as faz ter segurança quanto a suas escolhas, quanto à forma como encaram a profissão que seguirão? As respostas para isso, devem, obrigatoriamente, levar em conta as visíveis limitações financeiras e a consequente austeridade de sua vida social como elementos básicos na produção de sentido para essas estudantes. É cedo para afirmar, mas, talvez, essa resposta seja indício de práticas sociais de uma categoria social de vida precária em busca de elevação de sua autoestima, tal como insinuado nos estudos de Jessé Souza (Souza, 2009).

É notável a existência de uma relação entre as condições de vida e a maneira como se concebe a própria vida e, conseqüentemente, a carreira profissional a ser seguida, bem como o formato adquirido por essa carreira no imaginário de quem a escolhe. A estudante de pedagogia da UEMG Barbacena — talvez um microcosmos da/o estudante de pedagogia do Brasil como um todo — é uma oprimida no sentido freireano do termo. Reproduzindo um *habitus* de classe, ela encontra limitações pelo caminho que acabam por ser determinantes, a ponto de, em alguma medida, circunstanciá-la à condição de estudante de pedagogia, restringindo-lhe acesso a cursos mais prestigiados, bem como delimitando até mesmo o entendimento quanto aos condicionantes sociais resultantes de sua posição de mulher na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se nos dados da pesquisa, em comparação com as informações do Censo Educacional, pode-se dizer que as estudantes de pedagogia da UEMG Barbacena são as mais empobrecidas entre as/os mais pobres estudantes brasileiras/os. Tomando a tese da busca pela ascensão social, isso ajuda a explicar a procura por essa formação. Entretanto, confrontando-se esse dado com os estudos sobre a desvalorização da profissão docente e a sua atual pouca atratividade, não se explica

o motivo do grande incremento nas taxas de matrículas. Assim, este artigo sinaliza a necessidade de estudos que auxiliem no entendimento do motivo pelo qual a pedagogia ainda permanece como atrativa para quem busca o ensino superior na atualidade.

Os dados apresentados neste trabalho são preliminares. Optou-se, para divulgação imediata, por fazer uma correlação inicial restrita às características socioeconômicas e algumas culturais. Entretanto, tomando os princípios conceituais aqui referenciados, pode-se chegar a algumas conclusões que iluminam o olhar sobre as/os estudantes do ensino superior, sobretudo no que se refere às graduandas de licenciatura em pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais.

A primeira delas refere-se à posição social dessas estudantes. É notória a sua presença na base da pirâmide da desigualdade brasileira. E, se for feita uma comparação com a realidade nacional, assegura-se que as graduandas desta pesquisa são mais pobres que a média nacional. Em tese, tal pobreza incidiria em seu acesso a bens culturais os mais diversos, de maneira a interferir na elaboração de sentido em relação a temas da realidade brasileira e, conseqüentemente, na compreensão que elas possuem quanto ao ofício da docência. Suas expectativas profissionais também podem sofrer interferência dessas circunstâncias, mas, certamente, uma análise mais segura depende do processamento de mais dados presentes no questionário aplicado nesta mesma pesquisa.

Seguindo o pressuposto do *habitus* de classe, pode-se dizer que ele constitui ferramenta interessante para a avaliação dessas estudantes. Resta, então, seguir esta orientação para uma análise mais robusta, de maneira a se atingirem os preceitos básicos da concepção de educação e do exercício docente por parte das graduandas de pedagogia da UEMG. Como isso interfere em sua visão sobre a educação? Como a precariedade da vida é determinante para o entendimento do que deve ser um/a professor/a? Quais as conseqüências disso para o mercado de trabalho? Respostas mais sólidas a essas questões somente seriam possíveis por meio do prosseguimento da pesquisa.

Outro ponto a ser considerado é a escolha profissional. Aqui, os dados corroboram pesquisas anteriores que determinam que a opção por uma trajetória está condicionada à posição social do indivíduo. No presente caso, em se tratando majoritariamente de indivíduos muito pobres, a licenciatura em pedagogia é “o que lhes sobrou” como alternativa para uma ascensão social mínima.

Entende-se que a estudante de pedagogia da UEMG se enquadra na lógica de oprimida/o de Paulo Freire, algo bastante forte na realidade brasileira. Este artigo insinua que o simples acesso ao ensino superior não é requisito para a superação da condição opressora, haja vista a permanência de um *habitus* de classe. Aliás, deve-se questionar até mesmo se, da maneira como está sendo feita, não reforçaria essa tendência opressora, afundando ainda mais a posição de oprimida, agora, com a chancela institucional. Assim sendo, de uma pedagogia *do* oprimido — *pedagogia* sendo entendida aqui como uma prática sistemática, conforme a concepção original —, ter-se-ia uma pedagogia *para* a oprimida — neste caso, *pedagogia* é substantivo puro e simples, pois refere-se à modalidade de graduação propriamente dita.

Enfim, o objetivo deste artigo nunca foi o de esgotar o tema. Pelo contrário, fica claro que a ideia é a de sinalizar que uma pesquisa mais ampla, neste sentido, deve ser feita, tendo em vista a sua relevância e impacto social. O ponto de partida foi dado. Prosseguir-se-á daqui.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015139672>

BIROLI, Flávia. O público e o privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo, Boitempo, 2014. p. 31-46.

- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2018.
- BORGES, Eduardo Henrique Narciso. A escolha da carreira: entre o sonho e as possibilidades. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 492-508. maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.13431>
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A escolha dos eleitos. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a relação com a cultura**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2014. p. 15-46.
- CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>
- CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260040, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260040>
- CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; POLONIA, Ana da Costa; PINTO, Celeida B. G. Cintra; CASTRO, Fausto Calça G. de; MONTENEGRO, Maria Eleusa; ZINATO, Vitorina Angélica M. O autoconceito e a motivação na constituição da subjetividade: conceitos e relações. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 10, n. 20, p. 30-41, 2004.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DUBET, François. Qual a democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255-66, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shuma; LEAL, Zaita Fátima de Rezende Gonzales; MARCHI, Elizabete Lovato de; BEGA, Regina Maura Penha; BROGIN, Rosângela; PLEPIS, Rosemeire Soares; DIAS, Sirlei de Fátima Duim. Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”: uma contribuição da psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 16, n. 2, 2004.
- FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final. Estudo realizado sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FCC, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Relatório de pesquisa, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, MEC, 2020.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>

MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-441, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200005>

MORIS, Carlos Henrique Aparecido Alves; CASELLATO, Fernando; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 69-91, 2022. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.189030>

NARVAES, Andréa Becker. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 37-56.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07468, abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147468>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e248527, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248248527por>

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>

SALES, Adriane de Castro Menezes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300010>

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200008>

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 70, p. 201-224, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100013>

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

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792>

Como citar este artigo: ROCHA RODRIGUES, Wallace Faustino da; PACHECO, Daniela Paiva de Almeida. Pedagogia para a oprimida: desigualdade e escolha de carreira no magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290099, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290099>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Este trabalho conta com o apoio financeiro da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), através do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa, pelos editais PQ 06/2021 e PQ 10/2022.

Contribuições das autoras: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Análise Formal, Curadoria de Dados, Investigação, Conceituação: Rocha Rodrigues, W.F.; Pacheco, D.P.A. Recursos: Rocha Rodrigues, W.F.

SOBRE OS AUTORES

WALLACE FAUSTINO DA ROCHA RODRIGUES é doutor em ciências sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor adjunto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

DANIELA PAIVA DE ALMEIDA PACHECO é doutora em ciência política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Recebido em 12 de março de 2023

Revisado em 12 de julho de 2023

Aprovado em 19 de julho de 2023

