



Estefanie Silva do Nascimento

**Encontros de Consumo em ambientes
universitários: Interação, Exclusão e
Diferenças entre Classes Sociais**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-graduação em Administração de Empresas
do Departamento de Administração da PUC-
Rio.

Orientadora: Prof^a. Angela Maria Cavalcanti da Rocha

Rio de Janeiro

Dezembro de 2020



Estefanie Silva do Nascimento

**Encontros de Consumo em ambientes
universitários: Interação, Exclusão e
Diferenças entre Classes Sociais**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
Graduação em Administração de Empresas da PUC-
Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof^a. Angela Maria Cavalcanti da Rocha

Orientadora

Departamento de Administração – PUC-Rio

Prof. Luis Fernando Hor-Meyll Alvares

Departamento de Administração – PUC-Rio

Prof^a. Letícia Moreira Casotti

Instituto COOPEAD de Administração – UFRJ

Prof^a. Maribel Suarez Carvalho

Instituto COOPEAD de Administração – UFRJ

Prof^a. Ana Raquel Coelho Rocha

Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro, 04 de dezembro de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Estefanie Silva do Nascimento

Graduada em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - 2009. Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Candido Mendes - 2013. Mestre em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – 2016.

Ficha Catalográfica

Nascimento, Estefanie Silva do

Encontros de consumo em ambientes universitários : interação, exclusão e diferenças entre classes sociais / Estefanie Silva do Nascimento ; orientadora: Angela Maria Cavalcanti da Rocha. – 2020.

184 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2020.

Inclui bibliografia

1. Administração - Teses. 2. Comportamento do consumidor. 3. Consumidor baixa renda. 4. Classe social. 5. Encontros de serviços. 6. Interação entre clientes. I. Rocha, Angela Maria Cavalcanti da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

Aos meus pais, João e Maria, pela cumplicidade e apoio irrestrito durante toda minha trajetória, ao meu marido Getulio, pelo amor e parceria e a Íris, tão desejada.

Agradecimentos

À professora Angela da Rocha, pelo apoio, dedicação e sabedoria. Serei sempre grata.
Ao professor Luis Fernando Hor-Meyll Alvares pelo acolhimento e apoio desde o mestrado.

Às professoras da banca Letícia Moreira Casotti, Maribel Suarez Carvalho e Ana Raquel Coelho Rocha pelas valiosas considerações.

Aos meus colegas do mestrado e doutorado, em especial Glayciod Oliveira, Andreia Castro, Roberto Falcão, Murilo Carrazedo e Irene Cicarino.

Aos colegas do Peiex de 2016 e 2018.

Aos entrevistados desta pesquisa que contribuíram com meu trabalho.

Aos funcionários do IAG Puc-Rio, em especial Teresa e Gisele.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Curso Invest, onde o tudo começou.

Resumo

Nascimento, Estefanie Silva do; Rocha, Angela Maria Cavalcanti da (Orientadora). **Encontros de Consumo em ambientes universitários: Interação, Exclusão e Diferenças entre Classes Sociais**. Rio de Janeiro, 2020. 184p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Apesar de ser um assunto já discutido em outras áreas do conhecimento como Antropologia, Sociologia e Psicologia, o encontro entre indivíduos diferentes, no caso, consumidores diferentes em ambientes de serviços ainda é pouco discutido no Marketing. Nos últimos anos, as mudanças de ordem econômica e social provocaram o acesso de uma parcela significativa da população ao consumo, entre eles o consumo de educação privada, setor que tem se expandido cada vez mais no Brasil e que também ainda carece de estudos na área de Marketing e Comportamento do Consumidor. A tese, a partir de um estudo longitudinal de natureza qualitativa e interpretativa, se propõe a investigar a trajetória universitária de 22 jovens em Instituições de Ensino Superior privadas da região metropolitana do Rio de Janeiro entre os anos de 2016 e 2020. Esses jovens foram entrevistados pelo menos duas vezes ao longo desse período e têm em comum o fato de serem originários da baixa renda. A maioria deles são os primeiros da família a ingressarem no ensino superior. Analisou-se a forma como estes jovens vivenciaram a experiência de consumir os serviços das universidades e também os relacionamentos interpessoais que ocorreram no ambiente universitário. A pesquisa apoia-se na literatura de marketing sobre encontro de serviços e interações entre clientes e também recorre à literatura de outras áreas do conhecimento. A partir da perspectiva dos jovens de baixa renda (*outsiders*) identificou-se o caráter simbólico da educação superior e como esses jovens atribuem significados a ela e buscam transferir esses significados para eles próprios. O caráter simbólico da educação superior permeia toda a trajetória universitária: no ingresso na universidade, na vivência do ensino superior no decorrer do curso, no momento da formatura, e na experiência uma vez concluída a universidade. Os resultados obtidos também mostram que a presença do “outro” no ambiente de consumo impacta a

forma como aquele consumo é experienciado, principalmente em IES privada de elite. Essa interação é acompanhada por estranhamento, medo e construção de estereótipos. E também por aspectos positivos como as autodescobertas, mudanças na visão de mundo e novas concepções da vida.

Palavras-chave

Comportamento do Consumidor; Consumidor baixa renda; Classe Social; Encontros de serviços; Estranhos; Interação entre clientes; Ambiente Universitário; Educação.

Abstract

Nascimento, Estefanie Silva do; Rocha, Angela Maria Cavalcanti da (Advisor). **Consumer encounters in university environments: Interaction, Exclusion and Social Class differences**. Rio de Janeiro, 2020. 184p. Tese de Doutorado - Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Despite being a topic already discussed in other areas of knowledge such as Anthropology, Sociology and Psychology, the encounter between different individuals, in this case, different consumers in service environments, is still little discussed in Marketing. In recent years, changes in the economic and social order have led to the access of a significant parcel of the population to consumption, including the consumption of private education, a sector that has been expanding more and more in Brazil and which also still needs studies in the area of Marketing and Consumer Behavior. The thesis, based on a longitudinal study of a qualitative and interpretative nature, proposes to investigate the university trajectory of 22 young people in private Higher Education Institutions in the metropolitan region of Rio de Janeiro between the years 2016 and 2020. These young people were interviewed at least twice during that period and have in common the fact that they are from low income. Most of them are the first in the family to enter in higher education. I analyzed the way in which these young people experienced the experience of consuming university services and also the interpersonal relationships that occurred in the university environment. The research is based on the marketing literature on service encounter and interactions between customers and also draws on literature from other areas of knowledge. From the perspective of low-income youth (outsiders), the symbolic character of higher education was identified and how these youth attribute meanings to it and seek to transfer these meanings to themselves. The symbolic character of higher education permeates the entire university trajectory: when entering university, in the experience of higher education during the course, at the time of graduation, and in the experience once completed the university. The results obtained also show that the presence of the “other” in the consumption environment impacts the way that consumption is experienced, especially high-income Higher

Education Institutions. This interaction is accompanied by strangeness, fear and construction of stereotypes. And also for positive aspects such as self-discoveries, changes in the worldview and new conceptions of life.

Keywords

Consumer Behavior; Low Income consumer; Social Class; Service Encounter; Outsiders; Customer-to-Customer Interaction; University Environment; Education.

Sumário

1. Introdução.....	12
1.1 Contextualização	12
1.1.1 O Ensino Superior no Brasil: mudanças recentes	12
1.1.2 O Ensino Superior como Mercado.....	16
1.2 O Problema de Pesquisa	21
1.3 Relevância da Pesquisa.....	22
1.4 Objetivos da Pesquisa.....	23
1.5 Delimitação do Estudo.....	24
2. Revisão de Literatura.....	25
2.1 A contribuição da Sociologia da Educação	25
2.2 Consumo Simbólico	33
2.3 Interações com o “Outro”, Inclusão e Exclusão	42
2.4. Encontro de consumidores distintos	51
2.4.1 Dimensões Envolvidas na Experiência de Consumo	51
2.4.2 Tipos de Interações.....	53
2.4.3 Diferenças relevantes nas Interações de Consumo.....	55
3. Método.....	59
3.1 Pesquisa Longitudinal.....	59
3.2 Histórias de Vida	62
3.3 Entrevistas em Profundidade	63
3.4 Informantes	64
3.5 Coleta de Dados.....	64
3.6 Abordagem Abdutiva	65
3.7 Análise dos Dados	66
3.8 Limitações da Pesquisa.....	66
4. Percorso dos Informantes antes da Universidade	68
4.1 Descrição dos Indivíduos.....	68
4.2 Percorso dos Informantes antes da Universidade	75

4.2.1 Thales, 20 anos, preta	75
4.2.2 Ricardo, 22 anos, branca.....	76
4.2.3 Bianca, 29 anos, preta.....	77
4.2.4 José, 20 anos, branca	79
4.2.5 Nara, 23 anos, preta	80
4.2.6 Beatriz, 22 anos, preta	81
4.2.7 Luiza, 21 anos, parda.....	81
4.2.8 Joana, 19 anos, branca	82
4.2.9 Dandara, 20 anos, não declarou.....	83
4.2.10 Aline, 24 anos, preta.....	84
4.2.11 Talita, 19 anos, branca.....	85
4.2.12 Vando, 25 anos, parda	86
4.2.13 Cláudia, 21 anos, parda.....	87
4.2.14 Tadeu, 19 anos, parda.....	89
4.2.15 Tainá, 21 anos, preta.....	90
4.2.16 Laura, 23 anos, preta.....	91
4.2.17 Vagner, 22 anos, parda	92
4.2.18 Ana Maria, 20 anos, preta.....	93
4.2.19 Daniela, 27 anos, preta	94
4.2.20 Renato, 21 anos, preta.....	95
4.2.21 Igor, 19 anos, preta	97
4.2.22. Paula, 22 anos, não declarou	98
5. A Trajetória Universitária.....	100
5.1. A motivação para a educação Superior	100
5.2. O Ingresso na Universidade.....	104
5.3. A Vivência da Educação Superior.....	108
5.4. A Formatura.....	113
5.4. A vida pós-educação superior	115
5.4. Discussão dos Resultados.....	117
6. O relacionamento com o “Outro” na Universidade.....	124
6.1 “Nós” e “Eles”: Estereótipos	125

6.2 Interação versus Integração	127
6.3 Aprendizados	136
6.3.1 Consciência de classe	136
6.3.2. Novas concepções, novos hábitos e reavaliações	140
6.4 Discussão dos Resultados	144
7. Conclusão	153
7.1. Revendo o Percurso da Pesquisa	153
7.2. Considerações Finais	156
7.2.1. A Educação Superior como Consumo Simbólico	156
7.2.2. A Trajetória Universitária e o Relacionamento com o “Outro”	158
7.3. Contribuições do Estudo.....	159
7.4. Recomendações às IES	160
7.5. Campos de Pesquisa Futura.....	161
7.6. Minha trajetória	163
8. Referências bibliográficas	164
Apêndice I.....	179
Apêndice II	180

Lista de quadros

Quadro 1 – Síntese dos Estudos em Sociologia da Educação	32
Quadro 2 – Temas Extraídos da Literatura de CCT	39
Quadro 3 – Atitudes e Comportamentos Etnocêntricos: Visão do Grupo de Dentro <i>versus</i> Grupo de Fora.....	44
Quadro 4 – Dimensões de Contato entre Grupo de Dentro e Grupo de Fora	46
Quadro 5 – Possíveis Resultados de Contatos de Membros do Grupo de Fora com o Grupo de Dentro	47
Quadro 6 – Classificação das Interações entre Consumidores	53
Quadro 7 – Comportamentos públicos de outros clientes	54
Quadro 8 – Abordagens bibliográficas	63
Quadro 9 – Informações dos entrevistados	69
Quadro 10 – Ondas de entrevistas.....	72
Quadro 11 – Síntese da Trajetória Universitária dos Informantes	119
Quadro 12 – Classificação dos informantes segundo a cor da pele e experiência acadêmica anterior	125
Quadro 13 – Elementos Identificados na Construção de Estereótipos dos Alunos de Renda mais Alta pelos de Renda mais Baixa	126

1. Introdução

Desde os anos 2000 observa-se no Brasil, o surgimento de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo privadas. O número de IES privadas passou de 1.004 em 2000 para 2.306 em 2019, um aumento de 130%, enquanto o número de IES públicas foi de 176 para 302, aumento de 72% (INEP, 2020). Alguns estudos destacam as razões para tal aumento: a estabilidade econômica que surgiu a partir de 1990, a desregulamentação do setor de educação, o aumento populacional na faixa etária de 18 a 30 anos de idade, a demanda de mercado por mão de obra qualificada, a elevação no número de concluintes do ensino médio e os programas federais de incentivo ao ensino superior privado (CADE, 2016; SÉCCA E SOUZA, 2009).

Uma das consequências desse fenômeno foi o acesso de jovens de baixa renda ao ambiente universitário, até então praticamente desconhecido por esse segmento e exclusivo de classes mais elevadas. Este trabalho faz uma imersão na trajetória universitária de estudantes de baixa renda, analisando sua inserção no ensino superior sob a perspectiva do consumo simbólico. Em particular, examina os significados que emergem ao longo desta trajetória e de que forma se produzem as interações entre os estudantes de baixa renda, um segmento que apenas recentemente teve acesso, de forma expressiva, ao ensino superior no Brasil, e os estudantes pertencentes às classes superiores, a quem historicamente a educação superior no Brasil se encontrava reservada.

1.1 Contextualização

1.1.1 O Ensino Superior no Brasil: mudanças recentes

Antes de ingressar no tema desta tese, convém apresentar brevemente o panorama atual da educação superior privada no Brasil, já que esse é o contexto em que se insere meu estudo. Em particular, falo um pouco das mudanças recentes que abriram possibilidades mais amplas de inserção no ensino superior por estudantes de baixa renda.

O surgimento de IES privadas no Brasil é um fenômeno novo. Historicamente, a educação superior no Brasil foi estabelecida tardiamente, quando comparada a outros países, inclusive na América Latina. Enquanto as primeiras escolas superiores só foram estabelecidas após a chegada da corte portuguesa em 1808, considera-se que a educação superior privada no Brasil surgiu somente em 1891 (Diniz e Georgen, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) foi o pilar da desregulamentação do ensino superior no país. A LDB proporcionou autonomia didático-científica às universidades, expansão das IES privadas para diferentes regiões do país e aumento na oferta de cursos. Entre os anos de 1985 e 1996, o número de universidades no Brasil aumentou de 20 para 64 (CADE, 2016). A LDB também estabeleceu as categorias em que as IES poderiam atuar (particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas), assim como os cursos a serem ofertados (cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão).

Em relação à estruturação do mercado de educação no Brasil, as instituições estão organizadas academicamente da seguinte forma: universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais (MEC, 2020). As universidades são instituições pluridisciplinares que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, precisam cumprir alguns requisitos estabelecidos na LDB. Os centros universitários são instituições pluricurriculares que atuam em uma ou duas grandes área de conhecimento e atividades de ensino, eles não estão estabelecidos na LDB e não são obrigados a realizar atividades de pesquisa e extensão. Tanto as universidades quanto os centros universitários possuem autonomia para a criação de cursos. Faculdades e institutos federais atuam na área de ensino e, assim como os centros universitários, não são obrigados a realizarem atividades de pesquisa e extensão e não têm autonomia para criar novos cursos (MEC, 2020).

Grande parte das universidades públicas brasileiras e algumas universidades privadas tradicionais são reconhecidas pela forte atuação nas áreas de pesquisa e extensão, além de atuarem no ensino. Os grupos de educação superior entrantes no mercado brasileiro recentemente têm como característica comum a atuação quase que exclusiva no ensino (FERREYRA *et al.*, 2017). Dentre os serviços mais ofertados por

essas instituições estão o Ensino à Distância (EaD) e os cursos de curta duração (MANCEBO *et al.*, 2015; FERREYRA, *et al.*, 2017).

A partir de 2000, as IES privadas adotaram novas ações para aumentar o número de matrículas: introdução de novos cursos relacionados a profissões que não demandavam ensino superior (por exemplo, para profissionais de moda e gastronomia); expansão de cursos de pós-graduação e oferta de cursos à distância e, por fim, a capitalização de grupos empresariais do setor de educação com abertura de capital na bolsa de valores, que só foi possível a partir de decretos (DECRETO nº 2.306, de 19 de agosto de 1997; DECRETO nº 3.860, de 9 de julho de 2001) que conferiram às IES privadas a finalidade lucrativa (CADE, 2016).

Os programas de financiamento do ensino superior, de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), foram criados com o principal objetivo de possibilitar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior. Os programas foram um dos fatores que diretamente contribuíram para o aumento do número de estudantes em IES e para a expansão de IES privadas nos últimos anos. Os principais programas de financiamento do ensino superior são: Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); Programa Universidade para Todos (ProUni); Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); e Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação (CEBAS Educação) (CADE, 2016). Cabe destacar dois desses programas considerados relevantes para o presente trabalho: ProUni e FIES.

O ProUni oferece bolsas de estudos integrais e parciais em IES privadas para estudantes brasileiros que não possuem nível superior (MEC, 2020). O programa utiliza os seguintes critérios: para bolsa integral, a renda familiar bruta mensal deve ser de até no mínimo 1,5 salário mínimo e para bolsa parcial, a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. Além disso, o estudante deve ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola privada com bolsa integral. Em relação ao FIES, trata-se de um programa do MEC criado em 1999, que financia cursos de graduação em IES privadas para estudantes que não podem arcar

com os custos da formação¹. Entretanto, o programa ficou insustentável, devido ao grande número de inadimplentes², e em 2018 foi reformulado. As instituições de ensino privadas que aderem aos programas federais são beneficiadas, seja por meio de isenções fiscais, como é o caso daquelas que aderem ao ProUni, seja pela possibilidade de maior número de matrículas, como é o caso das que aderem ao FIES (SÉCCA E SOUZA, 2009; MEC, 2019).

A descrição dos programas federais, cujo alvo é o segmento de jovens da baixa renda da população, mostra que o estímulo decorrente desses programas se tem voltado para o ingresso em IES privadas. Embora outras iniciativas tenham sido voltadas para o ingresso em instituições públicas, a expansão do ensino superior privado em anos recentes se deveu principalmente a estes programas. Não é de estranhar, portanto, que a taxa de jovens pertencentes aos estratos inferiores de renda da população matriculados no ensino superior venha aumentando graças à participação de grupos privados (FERREYRA, *et al.*, 2017; MEC, 2019). Em estudo sobre a expansão da educação superior na América Latina e Caribe, no período de 2000 a 2003, o Brasil foi um dos países que apresentou as maiores mudanças em relação ao aumento do número de IES privadas comparado às IES públicas, seguido também de aumento no número de cursos ofertados pelas IES privadas (FERREYRA, *et al.*, 2017).

A expansão do ensino superior privado é um fenômeno que remete à área de negócios, do ponto de vista das empresas, e ao fenômeno do consumo, por parte dos estudantes. A educação como objeto de consumo se insere em um mercado cada vez mais lucrativo, apesar da crise econômica iniciada em 2016 e da atual crise pandêmica do novo coronavírus COVID-19. De fato, observa-se a presença de grandes conglomerados investindo nesse segmento e com ações negociadas na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). Por exemplo, em 2014, o grupo Kroton encerrou o ano com valor de mercado de R\$ 25,2 bilhões e lucro líquido de aproximadamente

¹ Para o estudante ter direito ao financiamento, a renda familiar mensal bruta per capita não pode ultrapassar três salários-mínimos. Durante o curso, o estudante deve pagar um valor de coparticipação diretamente ao agente financeiro e, após a conclusão, o saldo devedor, de acordo com sua condição financeira.

² Em julho de 2019 o saldo devedor total estava em 11,2 bilhões de reais, levando o governo à renegociação das dívidas junto aos beneficiários (FNDE, 2019; MEC, 2019).

um bilhão de reais e foi considerada a 17ª maior empresa da Bovespa. No ano de 2018, já em um cenário economicamente adverso, o grupo Kroton (atual Cogna) encerrou o exercício com valor de mercado de R\$ 14,6 bilhões e lucro líquido de R\$ 1,4 bilhão. No ano de 2019, o valor de mercado da Cogna era de R\$ 18,8 bilhões e o lucro líquido de R\$ 242,6 milhões (SARFATI e SHWARTZBAUM, 2013; MORINI, 2015; MOURA, 2019; CVM, 2019; Demonstrações Financeiras Padronizadas - 31/12/2019 - V1, Cogna Educação S.A, 2020).

1.1.2 O Ensino Superior como Mercado

A educação como um serviço a ser comercializado e, portanto, como objeto de consumo, tem sido discutida no Brasil apenas recentemente. Entretanto, há algum tempo se fala da comercialização da educação e de mercados de educação nos países desenvolvidos. Por conseguinte, tornou-se um tema discutido em Administração, especialmente em Marketing. A comercialização da educação tem seus apoiadores e opositores, ambos amparados em ideologias que abordam desde aspectos econômicos e empresariais a aspectos pedagógicos.

De acordo com Furedi (2011), a mercantilização do ensino superior sempre existiu, desde a criação da primeira universidade no mundo, em Marrocos, no século IX. Embora as universidades sempre tenham estado em busca de patrocínio, alunos, recursos financeiros e, nos últimos anos, financiamentos de pesquisas, pouco se estudou no passado este ambiente competitivo e comercial sob a perspectiva do negócio (FOSKETT, 2011; FUREDI, 2011). Sauntson e Morrish (2011) destacam que foi a partir de políticas e práticas liberais que as IES foram forçadas a se posicionarem como negócios. Dessa forma, todas as atividades pertinentes ao mundo empresarial passaram a fazer parte do ambiente acadêmico, tais como análise de desempenho, controle de custos, auditorias etc. Também os professores tiveram que se adequar aos jargões do mundo dos negócios e aos discursos das IES, tangibilizados nas declarações de missão, passaram a ter importância e significado sob a nova ótica de mercado.

Em estudo sobre o contexto comercial do ensino superior no Reino Unido, Fosskett (2011) aponta que as IES sempre estiveram em um mercado “domesticado”, em que a principal preocupação eram as atividades acadêmicas. Assim, questões financeiras eram resolvidas por meio de subsídios oriundos em grande parte do Estado. A partir, sobretudo, da crise do petróleo, na década de 1970, houve uma mudança de perspectiva, fazendo com que as IES fossem forçadas a buscar recursos financeiros próprios, por meio da oferta de cursos voltados para o mercado e aumento da quantidade de alunos matriculados. Há claramente um paralelo entre a visão da educação superior como negócio no Reino Unido e no Brasil.

De acordo com Nixon *et al.*, (2010, p. 11), um “mercado é um meio de coordenação social pelo qual a oferta e a demanda de um bem ou serviço são equilibradas através do mecanismo de preços”. Desta forma, nenhum sistema educacional no mundo contempla as características de um mercado “puro”, devido à forte atuação do Estado, seja por meio de recursos financeiros, seja pela regulação de cursos e profissões, uma vez que a educação proporciona benefícios coletivos atendendo demandas e necessidades de um país. Fosskett (2011) aponta para o fenômeno da existência de um “quase-mercado” no ensino superior, também conhecido como “nova gestão pública” (GRAND, 2002), em que o Estado orienta e financia os serviços e ao mesmo tempo incentiva a competição entre eles. Em decorrência, a educação apresenta nuances que não permitem concebê-la totalmente no contexto do livre mercado (FOSKETT, 2011).

Em relação ao grau de comercialização do ensino superior, Nixon *et al.*, (2011) identificam dois tipos de sistemas: *marketised systems* e *marketising systems*. Os *marketised systems* são mercados em que há concorrência, representada por um número significativo de IES que competem entre si pelos alunos. Tais instituições possuem, em certa medida, autonomia para gerenciar suas atividades e grande parte dos recursos financeiros não provêm do Estado. Além disso, informações sobre as IES estão disponíveis no mercado. Japão e Coreia são os países com maior parte de seu sistema educacional privado, seguidos por Austrália, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Nova Zelândia (NIXON *et al.*, 2011). Já os *marketising systems* são os mercados de ensino superior que ainda estão em desenvolvimento. Segundo Nixon

et al., (2011), grande parte dos países está desenvolvendo a cultura de mercado para a educação com o objetivo principal de acompanhar os *marketised systems* dos Estados Unidos e Reino Unido. Entretanto, em termos de eficiência educacional, países do *marketising systems*, como Alemanha, Finlândia, Itália, Portugal e outros países europeus, são, na opinião desses autores, os que possuem mais IES de excelência por habitante.

Barnett (2011) ressalta o contexto em que se insere o comércio de ensino superior. Segundo o autor, esse contexto pode ser confuso e refletir diferentes interesses no âmbito do que é público e do que é privado. Por exemplo, ao mesmo tempo em que as IES estão em um mercado, competindo entre si pela obtenção de recursos privados, elas recebem recursos do Estado. As IES também podem obter recursos a partir da disponibilização de suas estruturas e instalações para eventos, por exemplo. Ou ainda oferecerem serviços chamados de “terceiro fluxo”, que são aqueles relacionados à aplicação do conhecimento, tais como atividades de consultoria, criação de empresas privadas, patentes e outros (BORBA *et. al.*, 2019; BARNETT, 2011).

Em estudo sobre a análise das declarações de missão das universidades do Reino Unido, Sauntson e Morrish (2011) apontam que as declarações de missões eram escassas até os anos 1980, diferentemente do que ocorre hoje. Grande parte das universidades, segundo os autores, já contava, à época da realização do estudo, com planejamento estratégico robusto que ia além da simples declaração de missão, visão e valores. Os autores identificaram que os termos mais frequentes, nas declarações de missão das IES eram “pesquisa”, “aluno”, “aprendizado” e “ensino”, e que “conhecimento” encontrava-se atrás de “prestígio” e “classificação”. O conhecimento aparecia, nessas declarações, como um produto ofertado e não como um processo que dependesse do aluno. Em suma, as IES, no estudo, construía suas identidades nas declarações de missão das universidades que, por sua vez, apontavam características do neoliberalismo: competitividade, com uso de superlativos acompanhando os adjetivos; globalização, com uso de termos indicando a internacionalização, tais como “mundo”, “internacional” e “líder”. Os autores consideram haver uma “commoditização” do ensino superior, uma vez que os discursos eram repetitivos e

semelhantes entre as IES. Para os autores, nos discursos destas IES, os alunos eram posicionados de maneira ambígua, ao mesmo tempo como consumidores, unidades de lucro e produtos.

É importante destacar a distinção que é feita entre os termos “consumidor” e “cliente”. Para Barnett (2011), um dos maiores problemas sobre a polêmica que existe em relação ao uso desses termos no mercado de educação é a polarização excessiva entre os dois conceitos. O cliente teria maior poder de influência sobre o mercado, enquanto o consumidor seria impotente diante das opções que lhe são ofertadas. O autor explica que os consumidores são aqueles que interagem com as organizações que exercem poder de monopólio. Quando o aluno não tem opção de escolha por questões de cursos disponíveis, horários pré-estabelecidos ou localização geográfica, é considerado um consumidor que irá adquirir o que já existe no mercado, independente do seu desejo (BARNETT, 2011).

Já o aluno-cliente possui recursos e informações, portanto, maior envolvimento na decisão e escolha da IES que esteja de acordo com os seus interesses. A identidade do aluno como cliente é o que cada vez mais tem sido reforçado a partir da mercantilização do ensino superior. Todavia, o aluno pode assumir tanto o papel de consumidor como de cliente (BARNETT, 2011). Alguns defensores deste tipo de relação apontam o ganho de eficiência e flexibilidade para a IES, gerando melhor relação custo-benefício e fazendo com que as estratégias da IES se tornassem mais aderentes às necessidades da sociedade, a partir da visão de mercado (FUREDI, 2011).

O desconforto com a comercialização da educação, por parte dos críticos, está nas consequências “culturais, intelectuais e pedagógicas” (FUREDI, 2011). Culturalmente, a preocupação estaria na transformação do que é “abstrato” e “intangível” em “racionalizado” e “quantificável”. As consequências intelectuais e pedagógicas seriam confrontadas com a “satisfação do cliente”, uma contradição no termo, uma vez que a verdadeira satisfação do cliente (aluno) de uma IES seria sua “insatisfação”, visto que na condição de aluno ele é exposto a desafios, pressões, relacionamentos interpessoais indesejáveis, resoluções de problemas, isto é, situações desgastantes que, portanto, o deixariam insatisfeito. A função de fiscalizar o mercado

de ensino superior é transferida do Estado para o aluno-cliente (ou familiares), os quais têm o direito de se manifestarem e reclamarem caso não estejam satisfeitos com o ensino adquirido. Sendo assim, o papel das IES seria cada vez mais de um provedor de serviços que busca agradar o cliente. A consequência seria oferecer exatamente o que o cliente deseja e não o que de fato necessita (FUREDI, 2011).

Já de acordo com Barnett (2011), existem outros fatores, além da comercialização, que precisam ser considerados, quando se analisa a possibilidade de prejuízo pedagógico e que podem influenciar esse relacionamento - comercialização x pedagógico -, isolados ou combinados entre si: a instituição, o conteúdo das disciplinas, os funcionários, o corpo docente e a aplicação do conhecimento oriundo de pesquisas, entre outros. Salientam os autores que a questão da comercialização não significa necessariamente prejuízo à relação entre professor e aluno. Para Barnett (2011), a mercantilização do ensino superior é algo inevitável e sem volta, cabendo aos atores neste contexto conviver com isso de forma a aumentar os efeitos benéficos e diminuir os efeitos negativos.

A comercialização possibilitou a internacionalização do ensino superior, que decorreu principalmente da entrada das universidades no mercado, em busca de fontes alternativas de receita, e do processo de globalização, passou-se de uma educação doméstica para uma educação transnacional, que envolve especialmente a abordagem de temas globais como clima, fontes energéticas e negócios internacionais (FOSKETT, 2011). O mercado internacional para as IES é atrativo, uma vez que possibilita trabalhos em conjunto com pesquisadores de diferentes países e oportunidades de negócios transnacionais. O crescimento do comércio global e o desenvolvimento de tecnologias permitiram que a educação seja considerada um negócio global, avaliado pela Organização Mundial do Comércio, em 2003, em cerca de 200 bilhões de dólares ao ano. Universidades em países desenvolvidos passaram a receber alunos oriundos de outros países. Por exemplo, no caso das IES americanas, o número de estudantes internacionais no ano acadêmico de 2018-2019 corresponde a 5,5% do total de matrículas, sendo os principais países de origem China (370 mil alunos), Índia (202 mil) e Coréia do Sul (52 mil). No mesmo período o Brasil aparece em nono lugar, com pouco mais de 16.000 alunos (McCARTHY, 2019).

1.2 O Problema de Pesquisa

Meu estudo se situa, então, dentro da temática geral do ingresso de estudantes pertencentes aos estratos inferiores da população, de baixa renda, no ensino superior privado no Brasil. A questão não é, em si, nova. A literatura de sociologia de educação, particularmente desde a contribuição de Bourdieu (2013), tem explorado esta questão e trazido importantes subsídios ao entendimento, inclusive, de aspectos simbólicos associados à educação e dos antecedentes e impactos das diferenças de classe sobre o desempenho dos alunos. Esta literatura é citada na minha revisão. No entanto, a perspectiva que adoto para abordar o tema é a do consumo simbólico, que difere da que é empregada no campo da sociologia da educação. O fenômeno da educação como consumo simbólico tem sido pouco estudado na literatura de marketing e consumo, com algumas exceções no Brasil, como os estudos que tratam dos significados relativos ao acesso à educação privada fundamental por famílias pobres (NASCIMENTO, 2016; NASCIMENTO; COSTA FILHO; HOR-MEYLL, 2017; COSTA FILHO, 2018).

Além disso, como parte dos meus informantes encontrava-se matriculada em uma universidade privada frequentada pela elite social e econômica da cidade do Rio de Janeiro na ocasião da pesquisa de campo, estudei especificamente de que forma se dá o encontro entre as classes sociais, sob a ótica dos estudantes de baixa renda, em um ambiente privilegiado de consumo. Para esta parte do meu estudo, uma vez mais, a literatura de marketing pouco me ofereceu em termos de subsídios teóricos. Embora haja alguns estudos que tratam dos encontros de consumidores em ambientes de serviços (LEVRINI E POLETTI, 2016), esses estudos adotam um enfoque positivista, enquanto meu estudo é interpretativo. Mesmo assim, poucos tratam especificamente de consumidores de baixa renda em ambiente de serviços (LIN *et al.*, 2019; KWON *et. al.*, 2016; BROCATO e VOORHEES, 2012). Recorri, então, a uma visão interdisciplinar, proveniente das literaturas que tratam de encontros entre estranhos, principalmente na antropologia, sociologia e psicologia cultural. Conforme Casotti e Suarez (2016), as pesquisas de consumo têm utilizado outras tradições

teóricas, provenientes de outras ciências sociais, como aporte intelectual a seu desenvolvimento.

São poucos os estudos em marketing e consumo, de maneira geral, que adotam uma ótica que não seja a do grupo dominante. Na literatura de consumo, exceções são os estudos de Üstüner e Holt (2010) e Üstüner e Thompson (2012), ambos no contexto da Turquia. No Brasil, tem havido um crescimento acentuado, nos últimos anos, de estudos de consumo voltados para os estratos sociais inferiores, que se preocupam em entender aspectos simbólicos do consumo de determinados produtos e serviços, inclusive identificando práticas classificatórias entre consumidores de diferentes classes sociais, como é o caso do estudo de Rocha *et al.* (2016). Há ainda, na literatura, estudos sobre consumidores estigmatizados na sociedade brasileira, realizados por Rocha e Casotti (2017) e Rocha *et. al.*, (2016). Essa literatura também é abordada no meu referencial teórico.

Em suma, a disciplina de marketing e os estudos de consumo deram pouca atenção à educação como forma de consumo. No caso do Brasil, o fenômeno de ascensão social de uma grande parcela da população em décadas recentes – ainda que instável e sujeita a retrocessos – necessita de mais estudos, e a educação é uma dimensão simbólica ainda ignorada. Mais ainda, dada as profundas desigualdades sociais e econômicas do país, o encontro entre classes sociais distintas em um ambiente de serviços permite entender melhor como se produzem as práticas classificatórias sob a perspectiva dos estudantes de classe de renda mais baixa.

Meu estudo busca, então, contribuir para preencher as lacunas apontadas, desvendando como os consumidores de educação superior privada, provenientes de classes de renda mais baixa no Brasil, atribuem significado a esta nova experiência e como se dá o encontro de consumidores de classes sociais distintas em um ambiente privilegiado de consumo e os efeitos desse encontro.

1.3 Relevância da Pesquisa

A relevância do estudo decorre, então, de três pontos importantes: 1) trata de objeto de estudo pouco explorado na literatura de marketing que é o consumidor de

baixa renda; 2) aborda o encontro de serviços entre consumidores distintos, também pouco explorado na literatura de marketing e consumo e, nesse caso, consumidores de diferentes classes sociais; 3) trata de um novo ambiente de consumo para o segmento de baixa renda no Brasil, sob o ponto de vista desse segmento.

Dessa forma, meu trabalho contribui para a ampliação do conhecimento sobre consumidores de baixa renda, sobretudo em um ambiente de serviços. Em particular, contribui para melhor entendimento de atitudes e comportamento de estudantes jovens oriundos de classes sociais inferiores e oferece subsídios para a compreensão dos aspectos simbólicos do acesso à educação superior privada. Além disso, por se tratar de um estudo interpretativo, traz uma perspectiva inovadora sobre os encontros de serviços, dado que a literatura de marketing sobre o tema é eminentemente positivista. Por fim, meu estudo oferece um novo olhar sobre a educação superior no Brasil, que cada vez mais é percebida como objeto de consumo.

No que se refere a sua aplicação prática, meu estudo contribui para ampliar o entendimento de IES privadas, investidores e formuladores de políticas públicas sobre a natureza do mercado de educação, particularmente no que se refere ao segmento de estudantes pertencentes aos estratos inferiores da população, permitindo desenhar serviços de suporte a esse segmento, avançar nas práticas de integração social e desenvolver políticas e programas mais adequados a suas necessidades.

1.4 Objetivos da Pesquisa

O objetivo principal da pesquisa é investigar os significados que emergem ao longo da trajetória universitária de estudantes de baixa renda e qual o efeito do encontro de consumidores de baixa renda com consumidores de estratos sociais elevados no ambiente universitário.

Para compreensão do fenômeno, os objetivos específicos foram os seguintes:

- Conhecer a trajetória escolar de um grupo de jovens de baixa renda matriculados em IES privadas da região metropolitana do Rio de Janeiro.
- Analisar de que forma estes jovens vivenciam a experiência de consumir os serviços de uma universidade.
- Compreender como ocorrem os relacionamentos interpessoais desses jovens na universidade.
- Compreender a influência da experiência da educação superior sobre estes jovens.

1.5 Delimitação do Estudo

Esta tese pretende estudar jovens pertencentes a um grupo de consumidores emergentes matriculados em IES privadas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa, não serão estudadas outras formas de consumo de produtos e serviços, sendo o foco voltado exclusivamente para educação superior privada, compreendida neste estudo como um serviço que é oferecido à sociedade, e, portanto, faz parte do rol de objetos de desejo dos consumidores.

2. Revisão de Literatura

Organizei esta revisão da literatura em quatro seções. Na primeira seção, apresento a literatura proveniente da Sociologia da Educação, que trouxe importante contribuição ao entendimento de como os próprios sistemas e estruturas associados à educação atuam para reproduzir as desigualdades sociais. Embora esta literatura não veja a educação como consumo, sem dúvida assenta as bases para o entendimento da complexa relação entre educação e desigualdade social e traz subsídios relevantes para o entendimento dos aspectos simbólicos da educação.

Na segunda parte desta revisão, discuto a questão do consumo simbólico, utilizando primordialmente a literatura de marketing, em particular estudos que se enquadram na perspectiva conhecida como *Consumer Culture Theory* (CCT). Faço menção específica a um limitado número de estudos, também de cunho interpretativo, que tratam da educação como consumo.

Na terceira seção, recorro a literaturas provenientes de outras ciências sociais que se ocupam do entendimento de como o “outro”, o “estranho”, ou o “excluído” é visto pelos “estabelecidos” (ELIAS e SCOTSON, 2000), para entender interações entre indivíduos de origens e classes sociais distintas.

Na quarta seção, examino a literatura de marketing, de cunho positivista, que trata de encontros entre consumidores no ambiente de serviços. São poucos os estudos que abordam este tema, mas o que me interessa especificamente é como os consumidores reagem a outros consumidores – em particular àqueles pertencentes a grupos sociais distintos – no ambiente de serviços.

2.1 A contribuição da Sociologia da Educação

A educação como consumo é, de forma geral, uma questão praticamente ausente das várias literaturas examinadas, já que é vista mais como investimento do que como consumo. Apesar disso, importante contribuição ao entendimento da educação como forma de consumo foi dada – ainda que sem essa intenção – pela vertente da Sociologia conhecida como Sociologia da Educação, que examina como a educação impacta e é impactada pelas diferenças entre as classes sociais.

Esta vertente da Sociologia nasce na Inglaterra, ligada à economia e orientada para pesquisas sobre mobilidade social, com foco nas probabilidades diferenciais de acesso à educação pelos jovens de classes sociais de renda mais baixa (MÓNICA, 1977). Na França, a Sociologia da Educação surge associada a dois grandes nomes: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Esses autores publicaram algumas obras que endereçam a questão da desigualdade social e dos mecanismos perversos que mantêm essa desigualdade ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Mostram, ainda, que existe uma relação entre as expectativas de mobilidade social e a experiência subjetiva da educação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2015). Além desses trabalhos em parceria com Passeron, Bourdieu publicou diversas outras obras em que aborda a reprodução das desigualdades e os mecanismos que sustentam esse processo, em particular em *A Distinção* (BOURDIEU, 2013).

Estudando a década de 1960 na França, Bourdieu apontou que as escolas eram as responsáveis pela manutenção das desigualdades sociais, pois as diferenças existentes entre crianças de classes sociais distintas não eram consideradas nas práticas educacionais. Além disso, todo o sistema de ensino estava estruturado de acordo com os interesses das classes superiores. Bourdieu também indicou que somente os recursos financeiros (capital econômico) não explicariam porque os filhos das classes dominantes tinham mais acesso à educação superior do que os filhos das classes de renda mais baixa. A herança cultural no campo familiar seria responsável por essa diferença (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Os conceitos-chave utilizados pelo autor são o *habitus*, o campo e os diferentes tipos de capital. Esses conceitos ajudam a pensar a educação como consumo simbólico, embora esta não fosse a intenção de Bourdieu. Os conceitos encontram-se interligados e, portanto, devem ser explicados em conjunto. O *habitus* refere-se aos costumes, valores e crenças que envolvem a forma de agir, pensar e ser. É fruto de experiências passadas, originárias da infância, que, por sua vez, determinariam as escolhas atuais e influenciariam as escolhas futuras. Já o conceito de campo refere-se ao espaço social em que os agentes ocupam posições específicas e atuam no sentido de melhorar sua posição. Bourdieu concebia o mundo social dividido em campos distintos, tais como religião e educação. Cada campo é definido por agentes sociais que possuem os mesmos *habitus*, compartilham interesses e capitais, e competem pela disposição de diferentes tipos de capital (BOURDIEU, 2013). A posição atual em que um indivíduo se encontra

é resultado de diversas circunstâncias ocorridas ao longo do tempo (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu ampliou o conceito de capital, até então restrito ao capital econômico, para o campo social, por meio dos conceitos de capital social, cultural e simbólico. O conjunto de capitais é utilizado pelos agentes sociais dentro de um campo na luta por poder. O capital econômico representa o conceito original de capital, oriundo da remuneração assalariada, de ativos e propriedades, que podem facilitar ou dificultar o acesso a bens e serviços, como a educação de qualidade, por exemplo (BOURDIEU, 1986).

O capital social pode ser representado pelas relações de um indivíduo, tais como amigos, grupos, família etc. Um indivíduo possui mais ou menos capital social conforme o tamanho de sua rede de relações e sua capacidade de mobilização do capital dos membros dessa rede. O capital social não é independente do capital econômico e do capital cultural, uma vez que é preciso haver o “mínimo de homogeneidade objetiva” entre os detentores do capital social (BOURDIEU, 2015a, p.75).

O conceito de capital cultural de Bourdieu surgiu da busca por compreender as desigualdades de desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais. O capital cultural pode existir de três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado (BOURDIEU, 2015b). O capital cultural só pode ser incorporado pelo próprio esforço, ou seja, pelo processo de “cultivar” a mente. Já o estado objetivado refere-se à posse de bens culturais, mas não trata da posse econômica, e sim da posse simbólica, ou seja, “a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina” (BOURDIEU, 2015b, p.81). O capital cultural no estado institucionalizado é adquirido por meio da educação formal, baseada em diplomas e títulos acadêmicos. O valor dos títulos acadêmicos depende de sua raridade e da facilidade ou dificuldade de acesso a eles. Finalmente, o capital simbólico consiste do poder derivado de status, prestígio, honra, autoridade e reconhecimento de qualquer tipo de capital de que um indivíduo seja detentor (BOURDIEU, 2004).

Nos estudos de Sociologia da Educação, a educação é vista como tendo “um papel importante em garantir a reprodução de privilégios (para a classe média) ou de desvantagens (para a classe trabalhadora)” (ARCHER, 2003, p.5). De forma geral, a Sociologia da Educação, no que se refere ao ensino superior, tem estudado antecedentes familiares (BROOKS, 2003; CAVANAGH *et al.*, 2006), acesso (ALON, 2009; MANGAN *et al.*, 2010), desempenho (LYNCH e O'RIORDAN, 1998), qualificações

obtidas e trajetórias subsequentes (NAYLOR *et al.*, 2007) de estudantes oriundos da classe trabalhadora (termo mais usual nessa literatura para designar as classes de renda mais baixa), comparativamente aos jovens de classe média. Tais estudos têm levado à sugestões de como implementar políticas públicas para aumentar a participação de jovens oriundos de famílias pobres nas universidades (por exemplo, LYNCH e O'RIORDAN, 1998).

Archer (2003) considera duas grandes linhas de pensamento sociológico: a “modernista/categórica” e a “processual”. Cada uma dessas linhas de pensamento engloba, segundo a autora, diversas perspectivas teóricas e enfoques. Na linha modernista/categórica predominam estudos de cunho positivista, que se preocupam com a definição e classificação de classes sociais, propondo diversas hipóteses para dar conta das diferenças entre classes no que tange à educação superior. Uma das principais hipóteses se refere à cultura familiar, que teria papel importante no interesse de jovens provenientes das classes trabalhadoras em cursar uma universidade. Pais mais instruídos e que encorajam os filhos a prosseguirem nos estudos podem desempenhar papel importante na entrada de jovens mais pobres na universidade (BURNHILL *et al.*, 1990). Outra explicação seria a localização geográfica das universidades, com estudantes mais pobres tendendo a se matricular em universidades mais próximas de sua residência, não necessariamente as de melhor qualidade de ensino (MANGAN *et al.*, 2010; CULLINAN *et al.*, 2013).

Já a linha de pensamento processual, que considera a classe social como um processo, enfatiza análises microscópicas, em contextos locais, em que a relação entre educação e classe social é mediada por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Esta linha de pensamento, em oposição à anterior, tem cunho fenomenológico, assumindo que a realidade é socialmente construída. De forma consistente com este entendimento, utiliza métodos de pesquisa qualitativos. Temas associados a esta linha de pensamento incluem o papel da família (GORMAN, 1998) e a relação entre diversos tipos de capital, educação e classe social (BOURDIEU, 2013).

São poucos os estudos que tratam das experiências dos estudantes nas universidades, sobretudo de estudantes pobres (REAY 2012; REAY *et al.*, 2009). De acordo com Reay (2012), o percentual de estudantes pobres em universidades tradicionais de elite ainda é baixo. A escolha que fazem de em que universidade ingressar é mais pautada por aspectos emocionais do que racionais. Esses estudantes optam por universidades em que percebem identidade de classe que lhes proporcione

um sentimento de pertencimento, ou seja, onde se “encaixam”. Para eles, universidades tradicionais são exclusivas das classes superiores. A autora considera que a classe social tem relação importante com a retenção de estudantes, apesar de essa relação ser pouco explorada na literatura. Estudantes pobres, da classe trabalhadora, enfrentam algumas dificuldades ao longo da experiência universitária que podem suscitar dúvidas quanto a sua permanência na universidade. Muitos se encontram em desvantagem em relação aos estudantes provenientes de classes sociais mais elevadas, no que se refere a seus capitais cultural e social e essa diferença se torna mais perceptível ao ingressarem no ensino superior. Além disto, muitos trabalham e estudam e isso pode prejudicar o desempenho acadêmico. Finalmente, restrições financeiras podem ser fonte de preocupação e limitação para a realização de atividades extracurriculares.

O custo financeiro da universidade é uma questão presente nas pesquisas que abordam a permanência de estudantes pobres no ensino superior (CONNOR, 2001; COOKE *et al.*, 2004; GOLDRICK-RAB, 2006; CALLENDER e JACKSON, 2008; REAY 2012; SCANLON *et al.*, 2019). De acordo com Cooke *et al.* (2004), a preocupação financeira é maior entre estudantes mais pobres, que muitas vezes precisam conciliar os estudos com atividades mal remuneradas e que não estão relacionadas ao ensino na universidade. Por conta disso, podem apresentar um rendimento menor nos estudos. Além disso, a pesquisa mostrou que os estudantes pobres se relacionavam menos e participavam pouco de encontros sociais com os demais estudantes da universidade, principalmente por ter um horário limitado por conta do trabalho. Callender e Jackson (2008) destacam que os estudantes pobres têm mais chances de enxergarem o ensino superior como um passivo ao invés de um investimento. Em função disso, adotam algumas estratégias de redução de custos, como optar por universidades próximas às residências dos pais, o que geraria menor custo de manutenção, ou por instituições que podem proporcionar melhores oportunidades de empregos após a formação.

A relação entre estudantes de diferentes classes sociais também foi objeto de estudos na Sociologia da Educação (REAY *et al.*, 2001; WALPOLE, 2003; OSTROVE e COLE, 2003; REAY *et al.*, 2009; BATHMAKER *et al.*, 2013; HURST, 2013). Ostrove e Cole (2003) investigaram os significados psicológicos da classe social no contexto da educação. Para os autores, o ambiente acadêmico é o local ideal para observar as contradições de classe social, pois, para muitos jovens pobres que ingressam na universidade, a primeira percepção de diferenças de classes é dada nesse momento.

Nessa situação, muitos estudantes acabam desenvolvendo consciência do próprio *status* de classe. Lehmann (2016), em estudo de caso com jovens pobres que ingressaram em universidades na Grã Bretanha, destaca que esses jovens passam por um processo de transformação profissional e pessoal. Muitos adquiriram novos hábitos em relação à comida, bebida e estilos musicais, além de desenvolverem uma compreensão diferente do mundo, no que se refere a distinções culturais, sexuais e políticas. Essas mudanças, destaca o autor, são decorrentes da exposição à diversidade que a universidade possibilita. Esses jovens também apresentaram conflitos em relação à família de origem e aos amigos de infância, uma vez que já não mais se identificavam com a maneira de pensar, os comportamentos e os estilos de vida e, com isso, chegavam até a evitar o contato.

Jovens de baixa renda podem se sentir intimidados, desconfortáveis e até mesmo desencorajados a ingressar em universidades que não são frequentadas por seus pares (REAY *et al.*, 2001; MARKS *et al.*, 2003). Reay *et al.* (2001) apontaram como questões de raça e classe social podem influenciar a tomada de decisão sobre a escolha da universidade. A mesma experiência de estar em uma universidade pode ser distinta para grupos oriundos de classes diferentes, que são influenciados por diversos fatores como a família, as instituições e os fatores pessoais. Além disso, os estudantes de origem pobre geralmente acabam em universidades de menor prestígio, em comparação com os estudantes de classe média e alta. A autora observa que, nesse sentido, a ampliação do acesso à universidade para a população de baixa renda pode estar contribuindo para a reprodução da desigualdade racial e de classe.

Alguns estudos apontaram que os estudantes mais pobres têm baixo nível de envolvimento social nas universidades (WALPOLE, 2003; OSTROVE e LONG, 2007). Por exemplo, Rubin (2012), em uma meta-análise da literatura, mostra que os estudantes mais pobres se encontram menos integrados no ambiente social das universidades e participam menos de atividades sociais. Essa menor integração não se mostrou relacionada a gênero ou ao período em curso, mas com a etnia. Estudantes pertencentes a minorias étnicas são menos integrados socialmente, em comparação aos estudantes brancos. Em geral, quanto maior a presença do aluno no campus da universidade, maiores são as chances de desenvolver sua rede de relacionamentos. No entanto, os estudantes mais pobres passam menos tempo no campus por diversas razões: muitos trabalham enquanto estudam, moram distante, ou possuem responsabilidades domésticas e familiares. Outro fator, segundo o autor, que contribui para a menor

integração dos estudantes mais pobres é a restrição financeira. Esses estudantes não contam com recursos disponíveis para gastos em eventos sociais. A pressão familiar pode também interferir no grau de relacionamento dos estudantes mais pobres, que podem ser mais cobrados para conclusão da universidade, para, enfim, ingressarem no mercado de trabalho. Dessa forma, a integração social pode ser considerada pelos familiares como uma distração. Por fim, os estudantes mais pobres pouco interagem socialmente porque não enxergam “pares” no ambiente universitário. A pouca integração social pode levar esses estudantes a desenvolverem um sentimento de não pertencimento e desistirem da universidade. Assim, argumenta o autor, o apoio social é muito importante principalmente para os estudantes mais pobres. Em estudo posterior, Rubin e Wright (2017) encontraram evidências de que os jovens de baixa renda dispõem de menos tempo e dinheiro para se engajar em atividades sociais com colegas mais abastados, o que prejudicaria sua integração no meio universitário.

Crozier *et al.* (2008) examinaram as experiências vividas por estudantes de distintas classes sociais em diferentes universidades inglesas. Os autores apontaram que o fato de os estudantes pobres terem acesso à universidade não reduz a desigualdade social, pois o sucesso educacional depende de várias experiências culturais e sociais que são acumuladas ao longo da vida, desde a infância. Além disso, para os estudantes mais pobres, a universidade costuma ser mais difícil, uma vez que enfrentam dificuldades pessoais, familiares e financeiras que podem prejudicar seu desempenho acadêmico e sua experiência na universidade.

Naylor *et al.* (2007) apontaram a influência do diploma nos ganhos obtidos após a formação universitária no mercado de trabalho. Segundo os autores, um bom desempenho na universidade se reflete em melhor remuneração. Além disso, identificaram também que há diferenças de remuneração entre os profissionais de acordo com a universidade frequentada, e a formação educacional e social pré-universitária (NAYLOR *et al.*, 2007).

O Quadro 1 resume esta discussão.

Quadro 1 – Síntese dos Estudos em Sociologia da Educação

Antecedentes	Escolhas	Resultados Imediatos	Consequências	Trajetórias Futuras
<p><i>Familiares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - cultura familiar - instrução dos pais - encorajamento <p><i>Classe Social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - capital social - capital cultural - capital econômico <p><i>Outros</i> (fatores políticos, econômicos, etc.)</p>	<p><i>Escolha de Universidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - por localização geográfica (próxima aos pais) - por aspectos emocionais/ sociais (identidade de classe ou raça) - por instituições que tragam oportunidades futuras 	<p><i>Desempenho Escolar Inferior</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - por necessidade de trabalhar - por responsabilidades familiares - por trabalho doméstico - por falta de capital cultural <p><i>Integração Social Pobre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - por baixo nível de envolvimento (“não se encaixa”) - por custo elevado de atividades sociais e de lazer conjuntas - por pressão familiar para concentração nos estudos <p><i>Aprendizado Social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - percepção de diferenças de classe - desenvolvimento de consciência de classe - aquisição de novos hábitos 	<p><i>Qualificações Inferiores</i></p> <p><i>Baixo desenvolvimento de capital social</i></p> <p><i>Mudanças de visão do mundo</i></p> <p><i>Rejeição de valores, estilos de vida e relacionamentos anteriores</i></p>	<p><i>Resultados no mercado de trabalho</i></p>

2.2 Consumo Simbólico

No âmbito da disciplina de marketing, até a década de 1980, predominavam estudos e pesquisas positivistas. A partir dos anos 1980, porém, os estudos sobre consumo simbólico foram ganhando espaço nos Estados Unidos, vindo posteriormente a se consolidarem na corrente teórica conhecida como *Consumer Culture Theory* (CCT) (ARNOULD e THOMPSON, 2005).

Sydney Levy (1959) foi um dos primeiros autores de Marketing a abordar o consumo além de seu propósito funcional. O autor apontou transformações nos hábitos de consumo dos norte-americanos e destacou que o consumo utilitário cada vez mais cedia espaço ao consumo hedônico. Na época, as mudanças resultavam, principalmente, da diversidade de informações e de bens que passaram a estar disponíveis no mercado no pós-guerra. Para Levy, os indivíduos “compram coisas não somente pelo que elas podem fazer, mas também pelo que elas significam” (p.118), observando que diferentes lógicas permeiam as decisões de compra. Dessa forma, Levy sinalizou que o consumo é impregnado de símbolos e significados e que os consumidores usam os produtos de forma simbólica, com o propósito de se distinguirem dos demais, no que se refere a gênero, idade e classe social.

A partir do interesse de outras áreas do conhecimento, em especial a Antropologia Social, os estudos sobre o consumo simbólico ganharam destaque no Marketing, e, em particular, na área de comportamento do consumidor (ROCHA *et al.*, 2013). Nesses estudos, o consumo passou a ser visto em sua dimensão simbólica, impregnado de significados, possibilitando a compreensão de determinados comportamentos de compra individuais (ROCHA *et al.*, 2013; CAMPBELL, 2006).

Atualmente, a Teoria do Comportamento do Consumidor pode ser dividida em três grandes áreas: *Behaviorial Decision Theory* (BDT), *Information Processing* e CCT. A BDT foca nos “aspectos racionais do consumo”, já a *Information Processing* apoia-se no processo de decisão racional do consumo e a CCT “tem como preocupações centrais os significados sociais, as influências sócio-históricas e as

dinâmicas sociais que moldam as experiências do consumidor e suas identidades nos mais variados contextos da vida cotidiana” (CASOTTI e SUAREZ, 2016, p. 355). A CCT inclui um conjunto de lentes teóricas que abordam as relações entre consumidores, mercados e significados. A CCT explora os aspectos hedônicos, simbólicos e complexos do consumo que envolve toda a cadeia do consumo, da aquisição ao descarte (ARNOULD e THOMPSON, 2005).

Para Douglas e Isherwood (2009, p.149), os indivíduos consomem os bens não apenas por necessidade, mas, sobretudo porque os bens são portadores de significados e assim, funcionam como intermediários nas relações sociais: “O homem precisa de bens para comunicar-se com os outros e para entender o que se passa à sua volta”. Os bens podem comunicar os valores sociais de um indivíduo ou do grupo a que pertence e evidenciar as categorias culturais sobre as quais se constroem os significados. Os bens funcionam como um “sistema de informação” sobre status, personalidade e gosto do indivíduo. Por isso mesmo, “os bens são neutros, [mas] seus usos são sociais, podem ser usados como cerca ou como pontes” (p. 36).

Rocha e Barros (2006) destacam que o consumo é um código que traduz as relações sociais e forma as experiências individuais, além de classificar “coisas e pessoas, produtos e serviços, indivíduos e grupos” (p.45). Os estudos de consumo de inspiração etnográfica podem abordar diversos pontos, dentre eles a forma como o consumo de determinados bens e serviços se relacionam como sistemas classificatórios e de exclusão (ROCHA e ROCHA, 2007). Mas de que forma se constroem os significados e como se dá sua transmissão? A resposta a esta questão é dada por McCracken (1986).

Para McCracken (1986), os significados culturais estão localizados em três lugares: no “mundo culturalmente constituído” (p.71), nos bens e nos consumidores. O mundo culturalmente constituído é o ponto de partida de onde emerge o significado cultural que é a “experiência rotineira constituído pelas crenças e premissas de sua cultura” (p.72). A cultura determina “como o mundo é visto” e “como o mundo é moldado” (p.72) por meio de categorias culturais e princípios culturais. As categorias culturais são formas de organizar os fenômenos que ocorrem em determinada sociedade e que são distintas de outras sociedades. Para o autor, as categorias

culturais mais relevantes são classe, *status*, gênero, idade e ocupação. Já os princípios culturais são as “premissas” e “ideias” norteadoras, que permitem aos fenômenos serem “distintos” e “classificados” (p.73). Com base nos princípios culturais, os fenômenos são “organizados”, “avaliados” e “interpretados” (p.73). Assim como as categorias culturais, os princípios culturais se manifestam nos bens de consumo. A partir do mundo culturalmente constituído, os significados culturais se movem para os bens de consumo por meio da publicidade e dos sistemas de moda, e destes para o consumidor, por meio de rituais de posse, troca, cuidados pessoais e desapropriação. O consumidor se apropria desses significados e, partir deles, define sua identidade e sua classificação no espaço social.

Applbaum e Jordt (1996) discutiram a proposta de McCracken (1986), mostrando que os significados associados aos bens de consumo podem ser distintos de acordo com o ambiente cultural em que estão inseridos. Ao contrário do proposto por McCracken (1986), os autores sugerem que a análise dos significados seja realizada a partir do bem para o mundo culturalmente constituído, pois o inverso gera excesso de informações, o que “dificulta os esforços para padronizar a pesquisa e aplicar as descobertas à situação de consumidor no mundo contemporâneo”, além de ser difícil a “caracterização de uma cultura inteira para a caracterização de membros individuais dessa cultura ou vice-versa” (p.205). Nesta proposta, as categorias culturais emergem a partir dos significados que os consumidores atribuem aos bens. Ao percorrer a trajetória de um produto até o seu ponto de consumo ou troca, é necessário compreender a percepção e os significados atribuídos ao bem por segmentos específicos. Na maioria das vezes, estes significados e percepções podem não estar explícitos para os que não fazem parte do mesmo segmento cultural. Applbaum e Jordt (1996) destacam a diferença entre pesquisas sobre serviços e sobre produtos. Segundo os autores, os serviços promovem maior envolvimento e interação entre consumidores e vendedores e assim possibilitam aos indivíduos “construírem narrativas [ricas] sobre sua experiência de serviço” (p. 210). Elliot (1997) também sinaliza a dificuldade inerente à interpretação dos significados socialmente construídos incorporados aos bens. Para ele, o consumo é uma prática cultural

impulsionada por desejos inconscientes que exerce forte influência nas relações sociais e por meio dela o indivíduo constrói e reconstrói sua autoimagem.

Holt (1995) destacou três dimensões do consumo a partir da literatura da época: consumo como experiência, consumo como integração e consumo como classificação, propondo uma quarta dimensão: consumo como teatralização. A dimensão do consumo como experiência refere-se aos aspectos subjetivos e hedônicos do consumo (HIRSCHMAN E HOLBROOK, 1982; WIKSTRÖM, 2008; DA SILVA PEREIRA, SICILIANO e ROCHA, 2015). Já o consumo como integração refere-se à forma como os consumidores atribuem à sua identidade as propriedades simbólicas dos bens (BELK, 1988, METHA E BELK, 1991). O consumo como classificação evidencia de que maneira os objetos de consumo, a partir de seus significados culturais, estabelecem classificações acerca do consumo (ROCHA *et.al*, 2016). Assim, as práticas de consumo pautadas na classificação desempenham o papel de auxiliar a filiação a grupos ou de reforçar as diferenças entre grupos. Por fim, o “consumo como teatralização” diz respeito ao uso de objetos de consumo como instrumentos auxiliares na interação com outros consumidores. A teatralização ocorre por meio da comunhão ou socialização dos objetos de consumo (HOLT, 1995).

Alguns estudos examinaram os significados associados ao consumo de serviços (BARDHI e ECKHARDT 2017; CHANDLER e LUSCH, 2016). Por exemplo, Schouten (1991), em estudo sobre o consumo de cirurgia plástica, examina aspectos relacionados a ritos pessoais de passagem e ao processo de reconstrução de identidade. Ancorado no estudo de Van Gennep (1960), que aponta a existência de três etapas inerentes aos ritos de passagens (separação, transição e incorporação), Schouten (1991, p.421) vê a cirurgia plástica como um rito de passagem em que o indivíduo “se separa de um atributo físico (um ato de disposição) e incorpora outro (um ato de aquisição e consumo)”. Desta forma, o consumo de cirurgia plástica serve a um processo simbólico de transição e reconstrução. O processo de reconstrução da identidade tem início a partir do momento em que ocorre a separação de algum componente importante do eu estendido, por diferentes razões e em diferentes planos. Assim, o indivíduo inicia a busca por “auto-conceitos congruentes e integrados”

(p.421) e, durante esse percurso, a elaboração de esquemas ou modelos presentes na sociedade auxiliam na concepção de possíveis identidades. Quanto “mais elaborado” e “plausível” for um possível *self*, mais chance há de o indivíduo atualizá-lo ou incorporá-lo, ou seja, maiores são as chances de consumir bens e serviços instrumentais (“estilos de roupas, casas e móveis, automóveis e educação”) para o alcance desta nova identidade.

Poucos são os estudos de consumo, de natureza interpretativa, que tratam de como o consumo impacta as relações entre indivíduos pertencentes a classes sociais distintas. Um dos primeiros estudos nesta linha é o de Üstüner e Holt (2010), que destacam que os anseios e desejos de diferentes grupos sociais podem ser distintos. O contexto em que ocorrem as relações de consumo tem grande importância para a compreensão dessas relações. Grupos de consumidores distintos podem competir por status a partir de diferentes fontes ainda que compartilhem o mesmo campo de consumo. A incorporação de atitudes, hábitos e gostos pode ter origem em contextos externos, como ocorre entre mulheres turcas de classe social de renda mais alta, ao buscar imitar o estilo de vida ocidental. Entretanto, no mesmo campo (Bourdieu, 2013), os autores identificam um grupo de mulheres turcas de classe média em que a inspiração para o consumo está no grupo de mulheres turcas de classe social de renda mais alta.

O estudo de Üstüner e Thompson (2012) também considera a teoria da distinção de Bourdieu (2013) em um contexto de salões de beleza na Turquia em que mulheres da classe média alta não se identificavam com os proprietários dos salões, ainda que esses demonstrassem ter recursos financeiros superiores (capital econômico). Üstüner e Holt (2010) também apontaram que, quando membros de classes superiores se veem em contato próximo com os de baixa renda, a distância social é geralmente mantida. No entanto, os jogos de status entre as classes sociais têm sido muito pouco explorados na literatura de marketing.

Outro estudo nesta linha é o de Rocha *et al.*, (2016), que mostra como indivíduos de diferentes classes sociais utilizam o consumo de lazer em cruzeiros como prática classificatória. Os consumidores se classificam em relação aos outros consumidores e também classificam artefatos, espaços e tempo. De acordo com os autores, o capital cultural é a dimensão que mais se destaca como demarcador de

diferenças entre os grupos de classes sociais distintas participantes dos cruzeiros. Eles observaram que os consumidores emergentes da “nova classe média” brasileira eram considerados “estranhos” por membros da classe média tradicional, que evitavam o relacionamento interpessoal. As relações entre diferentes classes sociais no mesmo ambiente de consumo eram restritas e temporárias, limitadas à duração da oferta dos serviços.

A pesquisa de Suarez, Motta e Barros (2009) aborda a questão de forma um pouco distinta, ao analisar o consumo de classes de renda mais baixa a partir da figura de um personagem que representa o perfil dos consumidores mais pobres. Estes indivíduos, ao consumirem os mesmos bens e serviços de classes de renda mais alta, apesar do fascínio, enfrentavam situações difíceis. Ao adentrar o universo de consumo de determinado bem ou serviço que, a priori, não se incluía no leque de bens e serviços consumidos comumente em sua classe social, os consumidores de baixa renda enfrentavam situações de dificuldades, humilhação e risco.

Já o trabalho de Rocha e Casotti (2017) apresenta algumas reflexões sobre o consumidor negro, um tema que permeia os debates sobre classes sociais e desigualdade social. Segundo as autoras, há pouca discussão e trabalhos sobre o consumidor negro, especialmente no Brasil. A participação dos negros na população brasileira, ainda que maior do que a da população branca, não corresponde à representatividade de produtos e serviços e de campanhas publicitárias que lhe são oferecidos. Fatores estruturais da sociedade, como acesso a educação, inserção no mercado e renda, estão relacionados à visão do negro como consumidor.

O Quadro 2 apresenta os principais temas pertinentes a este estudo extraídos da literatura de CCT.

Quadro 2 – Temas Extraídos da Literatura de CCT

Temas	Pressupostos	Autores
Transição	O consumo permite ao indivíduo passar de um estado (social) a outro.	Schouten (1991)
Classificação	O consumo é usado pelo indivíduo para classificar a si mesmo e a outros.	Holt (1995); Rocha e Barros (2006); Suarez, Motta e Barros (2009); Üstüner e Holt (2010); Üstüner e Thompson (2012); Rocha, Rocha e Rocha (2017); Rocha e Casotti (2017)
Integração	O consumo é usado para atribuir a si mesmo propriedades simbólicas dos bens.	McCracken (1986); Belk (1988); Holt (1995); Metha e Belk (1991); Applbaum e Jordt (1996); Elliot (1997)

Na revisão de literatura realizada, encontrei três estudos que tratam da educação como consumo simbólico, realizados no Brasil: os de Nascimento (2016), Nascimento, Costa Filho e Hor-Meyll (2017) e Costa Filho (2018). Os dois primeiros estudos são a minha dissertação de mestrado e outro estudo associado à mesma. O último estudo, que constitui a tese de doutorado de Costa Filho, foi publicado recentemente no *Journal of Consumer Culture*, dando, portanto, visibilidade ao tema na literatura internacional ligada ao CCT (COSTA FILHO e ROCHA, 2020). Esses estudos, porém, examinam os significados atribuídos à educação privada por famílias de baixa renda no Brasil, no contexto da educação fundamental, e não da educação superior. Apesar disso, proporcionam algumas evidências de interesse para o presente estudo.

Com relação aos significados do acesso à educação privada no ensino fundamental, há evidências de que pais de baixa renda percebem alguns atributos como marcadores de superioridade da escola privada em que seus filhos estão matriculados em relação às escolas públicas. Entre estes atributos salientam-se: público atendido (“famílias mais estruturadas” nas escolas privadas *versus* “pessoas mais ignorantes, com menos condições” nas escolas públicas); qualidade do ensino (“ensino melhor, mais forte” *versus* “ensino precário”); ordem e respeito às regras

(“vivendo com regras” *versus* “crianças sem educação, falando alto, gritando”); frequência e cobrança de desempenho dos professores (“mesmo que a professora falte, vai ter alguém repondo a aula” *versus* “greve o tempo todo”) (NASCIMENTO, 2016, p.122). Para os pais informantes, matricular os filhos em escolas privadas representa oportunidades que os mesmos não tiveram durante a infância e que podem proporcionar aos filhos. Dado que os informantes das pesquisas tinham em comum a infância marcada pela pobreza e falta de oportunidades, viam a educação como compensação pelas experiências que tiveram e não tiveram ao longo da vida (NASCIMENTO, 2016).

Embora alguns destes atributos tenham também caráter instrumental, os significados simbólicos encontram-se presentes e assumem importância fundamental para explicar os sacrifícios em que incorrem os pais de baixa renda para arcar com gastos em educação privada. Os estudos realizados (NASCIMENTO, 2016; NASCIMENTO, COSTA FILHO E HOR-MEYLL, 2017; COSTA FILHO, 2018) apontam que a educação funciona como um marcador social entre indivíduos de mesma classe social. Pais de baixa renda que mantêm filhos em escolas privadas se percebem como mais preocupados com a educação dos filhos do que os que mantêm filhos em escolas públicas. Muitos informantes destacaram, com orgulho, que os filhos não se assemelham em termos de comportamento e atitudes às demais crianças da mesma comunidade em que moram, mas que estudam em escolas públicas. Assim, a distinção se estabelece principalmente a partir do tipo de escola, pública ou privada, em que os filhos estão matriculados.

Os gastos em educação, por parte das famílias, também são motivados pela aquisição de capital cultural e capital social, com o objetivo de ascensão social. Muitos pais investiam na educação dos filhos por meio de atividades extracurriculares, típicas de classes sociais mais elevadas, tais como aulas de *ballet* e de idiomas, visitas a instituições culturais etc. Para custear essas atividades incorriam em sacrifícios ainda maiores, como parcelamento no cartão de crédito e busca incessante por descontos nas mensalidades das escolas a fim de que sobrasse orçamento para as atividades extracurriculares. Para muitos pais, o relacionamento com crianças fora da comunidade em que vivem, ou seja, da escola particular,

principalmente de escolas de prestígios, era visto como elemento de diferenciação (NASCIMENTO, 2016).

O estudo de Costa Filho (2018) corroborou que os aspectos simbólicos e instrumentais coexistem quando se fala de consumo de educação. O autor pesquisou quais os significados atribuídos à educação privada por diferentes estratos sociais. Considerando a nova classe média e a classe média alta, o autor identificou que as diferenças decorrem da interrelação de fatores estruturais e culturais. Para as famílias da nova classe média, a educação é uma ferramenta que permite a obtenção de títulos para fins de empregabilidade. O investimento em educação acontece para aquisição de capital cultural. Já para a classe média alta, a escola funciona como elemento socializador, que prepara o aluno para a vida em termos de relações pessoais e orientação de carreiras. Observando um mesmo estrato social, o autor dividiu as famílias da nova classe média entre aquelas que investem em educação privada e aquelas que não investem, mantendo os filhos em escolas públicas. Nas “famílias investidoras” há preocupações em relação aos aspectos pedagógicos da escola e o futuro dos filhos em uma universidade já é visto como definido. Já nas “famílias não investidoras”, não há preocupações com aspectos pedagógicos e sim, com relação à lógica instrumental: assiduidade dos professores, infraestrutura da escola, atendimento etc. Ainda nas famílias “não investidoras”, a universidade para os filhos é apenas uma possibilidade. O estudo ainda observou que entre as “famílias investidoras” da nova classe média, há diferenças entre os moradores de “favela” da Zona Sul do Rio de Janeiro e moradores do subúrbio, denominado “asfalto”. Para o grupo do “asfalto”, as escolas privadas funcionam como uma barreira que permite evitar o convívio dos filhos com crianças de escolas públicas. E para o grupo da “favela”, as escolas privadas funcionam como meios para aquisição de capital social e cultural para fins de mobilidade social. O estudo de Costa Filho (2018) ainda mostrou as implicações no orçamento doméstico oriundas dos gastos com educação. As “famílias investidoras” faziam sacrifícios financeiros e até restringiam tipos de consumo para custear o projeto escolar dos filhos. Por outro lado, as “famílias não investidoras” da nova classe média estudada se caracterizavam pelo consumo impulsivo e hedônico. Além disso, o autor mostrou que o consumo de educação está

relacionado à distinção e ascensão social, principalmente quando se analisam os diferentes grupos pertencentes ao mesmo estrato examinado na pesquisa – nova classe média. Há aqueles que investem em educação, pagando escolas privadas como uma forma de se distinguirem daqueles que não investem em educação. Além disso, o aspecto instrumental decorrente dos gastos com educação privada expõe o desejo de ascensão social por meio da empregabilidade, que se espera ser a melhor possível em função dos títulos e certificações obtidos.

2.3 Interações com o “Outro”, Inclusão e Exclusão

Meu interesse, neste trabalho, é examinar relações entre grupos provenientes de classes sociais distintas em um mesmo ambiente de serviços, e não analisar relações entre grupos étnicos e culturais diferentes. Apesar disso, alguns subsídios de outras ciências sociais podem ajudar a entender o fenômeno de que me ocupo neste estudo.

Diferente da literatura de marketing, a literatura de antropologia social dedicou grande atenção às interações com o “Outro”, tema esse que também aparece em estudos na sociologia e na psicologia social. Essas literaturas abordam a questão dos encontros entre grupos percebidos como diferentes sob várias perspectivas, sendo a ideia de preconceito, oposição, animosidade e estranhamento entre grupos sociais distintos considerada inerente à natureza humana, ou praticamente universal (LEVINE e CAMPELL, 1972).

Na Antropologia, o conceito que traduz os sentimentos e comportamentos de um grupo em relação a outro grupo distinto é o etnocentrismo:

“Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc.” (ROCHA, 1993, p.7).

O conceito de etnocentrismo refere-se, fundamentalmente, a diferenças entre grupos provenientes de culturas diferentes. As diferenças de hábitos, comportamentos

e atitudes de um grupo, em contraposição aos de outro grupo, levam a questionamentos e afirmações de que um grupo (“nosso grupo”) é superior em relação ao outro grupo (os “outros”). O fenômeno do etnocentrismo é considerado inerente à natureza humana, ou praticamente universal (LEVINE e CAMPELL, 1972). Trata-se de um fenômeno atemporal e não exclusivo de determinadas culturas. Contrapõe-se ao etnocentrismo a relativização, em que “relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença” (ROCHA, 1993, p.7).

Rocha (1993, p.13) destaca que “o etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do grupo do ‘eu’”. Dessa forma, os significados que um grupo atribui a outro grupo, considerado distinto, são baseados na visão de mundo do próprio grupo, e não na visão de mundo do grupo distinto. Em função disso, a realidade do “outro” é distorcida e imbuída de características negativas; o ponto de vista do próprio grupo é considerado o ponto de vista correto e, portanto, dominante (ROCHA, 1993). Dessa forma, o entendimento do “outro” não se refere ao que ele é, mas sim às representações que dele se fazem. As descrições do “outro” são sempre - conforme Geertz (1973, p.15) - “algo construído”, “algo modelado”.

Essa questão também vem sendo abordada teoricamente usando-se os conceitos de “grupo de dentro” (do inglês, *ingroup*) e “grupo de fora” (*outgroup*), a partir do trabalho de Sumner (apud LEVINE e CAMPBELL, 1972). LeVine e Campbell (1972) relacionam os dois conceitos, apontando quais seriam as facetas do etnocentrismo em relação aos dois grupos. O Quadro 3 apresenta as principais facetas da relação etnocêntrica entre “grupos de dentro” e “grupos de fora” relevantes para o presente trabalho, a partir de uma adaptação do trabalho de Levine e Campbell (1972). Algumas facetas originalmente apresentadas pelos autores não foram aqui consideradas por não fazerem sentido para a questão específica de que me ocupo neste estudo.

Quadro 3 – Atitudes e Comportamentos Etnocêntricos: Visão do Grupo de Dentro *versus* Grupo de Fora

Atitudes e Comportamentos em relação ao grupo de dentro	Atitudes e Comportamentos em relação ao grupo de fora
Enxergam a si próprios como virtuosos e superiores	Enxergam o grupo de fora como inferior
Enxergam os próprios valores e costumes como universais e intrinsecamente verdadeiros.	Enxergam os valores e costumes do grupo de fora como estranhos ou incorretos.
Enxergam a si próprios como fortes	Enxergam o grupo de fora como fraco.
Proximidade social.	Distanciamento social.
Relações cooperativas com membros do grupo de dentro.	Ausência de cooperação com membros do grupo de fora.
Desejo de permanecer como membro do grupo de dentro	Ausência de desejo de integração com membros do grupo de fora.
Isentar de responsabilidade o grupo de dentro por problemas	Atribuir ao grupo de fora responsabilidade pelos problemas do grupo de dentro
Confiança e solidariedade com o grupo de dentro	Desconfiança e medo do grupo de fora

Fonte: Adaptado de Levine e Campbell (1972, p.12).

LeVine e Campbell (1972) realizam uma análise detalhada das várias teorias originárias da Antropologia Social, da Sociologia e da Psicologia que tratam de questões relacionadas ao etnocentrismo, encontrando concordâncias e discordâncias entre elas. Entre os aspectos em que as diversas teorias estão de acordo, de interesse para este trabalho, encontram-se a acentuação das diferenças entre os grupos por meio de construção de estereótipos e a tendência à hostilidade recíproca. Já as divergências entre as teorias, são em maior número. Uma delas seria em relação à percepção que os grupos de dentro têm dos grupos de fora: se são vistos como mais fortes e hostis, ou como mais fracos. Outra divergência refere-se à intensidade e continuidade da solidariedade para com os membros do grupo de dentro e da hostilidade com relação aos de fora. Ainda há divergências quanto aos custos e recompensas oferecidos aos membros do grupo de dentro e seu papel em aumentar a lealdade ao grupo.

Barth (1969) estuda especificamente a delimitação de fronteiras culturais entre grupos étnicos, mas algumas de suas observações são úteis para entender grupos baseados em diferentes classes sociais. As diferenças que existem entre grupos ocorrem apesar da existência de integração entre eles, podendo essa integração

ocorrer por meio de mobilidade social, troca de informações e contatos entre indivíduos. Assim, a interação social entre grupos distintos é possível mesmo não havendo integração entre eles. O autor adverte, no entanto, que as classes sociais apresentam algum grau de mobilidade, mas que isso é mais difícil de ocorrer entre grupos étnicos, em que os critérios de pertinência são bem mais estritos. Em situações de interação social entre grupos étnicos distintos, as diferenças culturais não são amenizadas, elas persistem. Barth (1969) examina a questão da mudança de status de um indivíduo ao incorporar valores que não são aqueles que originalmente recebeu, o que pode permitir que avance além dos limites que seus valores culturais prévios admitiam. Outra forma de romper as barreiras entre grupos é, naturalmente, afastar-se dos estereótipos (relativos a características, atitudes e comportamentos) que caracterizam a pertinência ao grupo de fora. O autor observa ainda que as interações entre os grupos se dão “inteiramente dentro da estrutura de status e das instituições do grupo majoritário dominante” (p.31).

Bochner (1982) examina essa questão por uma perspectiva um pouco distinta. Segundo o autor, os indivíduos geralmente pertencem a mais de um grupo social, que costumeiramente são organizados de forma hierárquica. Alguns grupos possuem características homogêneas e heterogêneas em comparação a outros. Quanto aos efeitos decorrentes da aproximação de indivíduos de diferentes origens, quanto maior a interação entre eles, mais são destacadas as diferenças entre os grupos, principalmente aquelas que são facilmente perceptíveis, como as de raça, idioma e religião. As relações entre indivíduos de grupos distintos são determinadas a partir do grupo a que pertencem e pela qualidade das relações existentes, ou seja, os membros não respondem de forma individualizada e sim de acordo com as normas de seu grupo de origem.

O autor usa os termos “anfitriões” e “visitantes” para contrapor a diferença entre o “grupo de dentro” e o “grupo de fora”, no que se refere à territorialidade. A ocupação de espaços por membros do grupo de fora é enxergada como uma invasão e, por isso, desencadeia comportamentos hostis em relação ao grupo de fora. Além disso, quanto maiores as diferenças entre os grupos, maior a tendência à categorização dos indivíduos como grupo de dentro e grupo de fora. Indivíduos

pertencentes ao grupo de fora tendem a ser tratados de forma menos favorável em relação aos do grupo de dentro, ainda que não haja nenhuma diferença entre eles além do fato de pertencerem a grupos distintos.

Um ponto relevante na análise de Bochner refere-se às dimensões de contato entre grupos diferentes. Esta análise parte de contatos interculturais, mas alguns aspectos são relevantes também para a análise de que me ocupo, de contatos entre indivíduos de diferentes classes sociais. O Quadro 4 apresenta aspectos relevantes da análise de dimensões de contato de Bochner (1982).

Quadro 4 – Dimensões de Contato entre Grupo de Dentro e Grupo de Fora

Dimensão	Contato entre membros do grupo de dentro	Contato entre membros do grupo de dentro e do grupo de fora
Territorial	No território comum	No território do outro grupo
Temporal	Tipicamente longo prazo	Curto, médio ou longo prazo
Envolvimento	Alto	Baixo
Propósito	Permanente	Permanente ou ocasional
Frequência de contato	Alto	Baixo, médio ou alto
Grau de intimidade	Variável (alto a baixo)	Variável (alto a baixo)
Status relativo	Variável (igual ou desigual)	Variável (igual ou desigual)
Número	Maioria, minoria	Maioria, minoria
Características distintivas	Raça, religião, idioma	Raça, religião, idioma

Fonte: Adaptado de Bochner (1982, p.9).

Bochner sugere que a discriminação contra membros do grupo de fora pode ser reduzida por um processo de individualização, isso é, quando o membro do grupo é visto como um indivíduo simplesmente e não como parte do seu grupo de origem. O autor apresenta ainda alguns aspectos relativos ao impacto da convivência prolongada de indivíduos do grupo de fora com os do grupo de dentro, entre os quais: rejeitar a cultura do próprio grupo e aceitar a do grupo de dentro; rejeitar a cultura do grupo de dentro e manter-se exageradamente fiel à de seu próprio grupo; vacilar entre as duas culturas; e fazer uma síntese das duas culturas (Quadro 5).

Quadro 5 – Possíveis Resultados de Contatos de Membros do Grupo de Fora com o Grupo de Dentro

Resposta do Membro do Grupo de Fora	Efeito sobre o Indivíduo
Rejeitar a cultura do próprio grupo e aceitar a do grupo de dentro	Possível perda de identidade e de auto-estima
Rejeitar a cultura do grupo de dentro e manter-se exageradamente fiel à de seu próprio grupo	Hostilidade ao grupo de dentro
Vacilar entre as duas culturas	Conflito de identidade
Fazer uma síntese das duas culturas	Crescimento pessoal

Fonte: Adaptado de Bochner (1982, p.27)

Ainda a partir da análise dos encontros entre grupos étnicos distintos, Barth (1998) fala de como se dá a interação entre grupos distintos, refletindo sobre um tema que se aplica ao fenômeno que estudo aqui: a persistência de “fronteiras” entre grupos distintos, mesmo quando convivem no mesmo território. O autor sugere que a distinção não decorre apenas do distanciamento territorial, pois mesmo quando os grupos (étnicos) ocupam o mesmo território o fenômeno pode persistir:

“...distinções [...] categóricas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas compreendem processos sociais de exclusão e incorporação por meio dos quais as categorias discretas são mantidas, *apesar* da mudança de participação e pertencimento no curso de histórias de vida individuais. [...] A interação [...] não leva a liquidação [das diferenças] por meio de mudança e aculturação; diferenças culturais podem persistir apesar do contato [...] e da interdependência.” (Barth, 1998, p.10).

Como outros autores, Barth salienta que é preciso que haja características distintivas observáveis que permitam a classificação em outro grupo, para que o comportamento de discriminação, preconceito e exclusão possa ocorrer. Tais características não precisam constituir diferenças “objetivas”, mas podem se constituir simplesmente em sinais reconhecíveis e identificáveis de pertinência a outro grupo. Esses elementos, segundo o autor, são responsáveis pela manutenção de fronteiras sociais entre membros de um e de outro grupo. Mais ainda, mesmo que esses elementos sofram modificações ao longo do tempo, as fronteiras podem permanecer. Barth (1998, p.15) adverte que essas fronteiras “canalizam a vida social,

envolvendo uma organização frequentemente bastante complexa do comportamento e das relações sociais”. E acrescenta:

“...a dicotomização dos outros como estranhos [...], implica o reconhecimento de limitações para entendimentos compartilhados, diferenças em critérios para julgamento de valor e desempenho, e uma restrição à interação em setores de entendimento comum assumido e de interesse mútuo”. (Barth, 1998, p.15)

Convém chamar a atenção para o fato de que a literatura citada nesta seção, até aqui, se refere a diferenças culturais e étnicas que levam ao estranhamento entre grupos sociais. Busquei indicar em que medida essa literatura pode ser aplicada, em alguns aspectos, a diferenças de grupos demarcadas pelas classes sociais, e não necessariamente (ou não apenas) por etnia e cultura.

Um estudo específico que trata da percepção do “Outro” no contexto das classes sociais é o de Lockwood (1974). Lockwood observou que os indivíduos percebem a estrutura de classes da sociedade em que estão inseridos – e, em decorrência, as desigualdades sociais – a partir da posição que ocupam e de suas experiências sociais primárias. O autor parte do pressuposto de que, ao falar sobre questões relativas à classe, o indivíduo “está tentando dizer alguma coisa, de uma forma simbólica, sobre suas experiências de poder e prestígio nos grupos a que pertence e sobre seus relacionamentos sociais tanto no passado como no presente” (p.121). Ainda para Lockwood (1974, p. 125), a construção da consciência social se faz “numa atenção do ‘nós’ em contrapartida a ‘eles’ que não fazem parte do ‘nós’.”

O livro *Os estabelecidos e os outsiders* de Elias e Scotson (2000) se mostrou bastante útil para o meu trabalho, porque trata da mesma questão do estranhamento, da diferença e do preconceito, mas em um contexto em que os grupos não diferem em termos de etnia ou cultura. Publicado originalmente em 1965, relata um estudo etnográfico realizado na década de 1950 em uma cidade da Inglaterra de nome fictício. O estudo mostrou como se dão as relações de poder entre grupos distintos em uma mesma sociedade e a forma como se organizam e são interdependentes, levando em conta os fatos no dia a dia dos moradores.

Inicialmente, os autores tinham o objetivo de entender as causas de diferentes índices de delinquência entre os bairros ou zonas da cidade. No entanto,

posteriormente, os autores perceberam que o problema poderia ser mais bem compreendido a partir do entendimento das relações entre os bairros. A pesquisa na época foi considerada pouco expressiva, porém veio a se tornar um clássico sobre o tema.

Na pesquisa etnográfica realizada, os autores identificaram a existência de dois grupos distintos na cidade: os estabelecidos e os *outsiders*. A diferença era marcada pela forma como a cidade era dividida, em três zonas ou bairros, 1, 2 e 3. Na Zona 1 ficavam as famílias de classe média e nas Zonas 2 e 3 as famílias operárias. Na Zona 2 residiam os moradores mais antigos da cidade, chamados “os estabelecidos” e na Zona 3 estavam os recém-chegados, que foram chamados *outsiders* (ou “os de fora”). Era essa a única distinção entre os grupos 2 e 3: o tempo em que residiam na localidade. Os estabelecidos já se encontravam na região há duas ou três gerações e os *outsiders* haviam chegado mais recentemente. Não havia diferenças facilmente visíveis como de classe, raça, nacionalidade, ou religião. No entanto, durante as entrevistas, os estabelecidos referiam-se a si próprios como “nós” e aos *outsiders* como “eles”. Isso decorria de uma “dimensão temporal” em que os estabelecidos tinham um passado em comum no território, que possibilitou a construção de um grupo diacrônico. Por outro lado, os recém-chegados não possuíam nada em comum, nem mesmo um passado.

Os autores identificaram que o grupo dos estabelecidos exercia poder na cidade, ao contrário do grupo dos *outsiders*, o que implicava consequências sociais. Esse poder não era econômico ou baseado na força, mas decorria simplesmente da forma como o grupo se organizava. Os estabelecidos eram mais “integrados”, ao passo que os *outsiders* eram fragmentados. A coesão favorecia os estabelecidos a ocuparem postos-chaves na sociedade como em escolas, conselhos, clubes, reforçando seu domínio na comunidade (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Outra fonte de poder era a difamação. Os estabelecidos se autoproclamavam como melhores, “humanamente superiores” (p.20) e desprezavam os que pertenciam ao grupo dos *outsiders*, apesar de não existir nenhuma razão concreta para tal classificação. A difamação era tão efetiva que os *outsiders*, com o tempo, conformavam-se com a imagem que o outro grupo fazia deles. O estigma e a exclusão

mostraram ser fatores importantes que contribuíam também para a manutenção do poder dos estabelecidos.

Elias e Scotson (2000) salientam a distinção entre “preconceito individual” e “estigmatização grupal” (p.23). O preconceito individual está relacionado à percepção que se tem do indivíduo, enquanto a estigmatização grupal está relacionado à percepção que se tem do grupo. Na cidade estudada, havia a estigmatização grupal: “viam-se membros de um grupo estigmatizando os de outro, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo” (p.23). A “sociodinâmica da estigmatização” (p.23) somente era possível devido à instabilidade de poder entre os grupos distintos. Os autores apontam para a importância de compreender a dinâmica entre grupos distintos e não somente aspectos individuais, pois o que determina a relação entre grupos diferentes é a forma como eles estão associados entre si. Para manutenção do poder, os estabelecidos estão sujeitos às normas prescritas pelo próprio grupo e precisam segui-las, caso contrário há implicações, como serem “rebaixados” de alguma forma do grupo influente. Por outro lado, os *outsiders* são reconhecidos por viverem sem regras, “anômicos”. Com isso, os estabelecidos evitam relacionamento interpessoal com os *outsiders* com medo de serem contaminados pela anomia e pela sujeira, já que outra característica atribuída aos *outsiders* era de não serem particularmente limpos.

Diversas fontes de superioridade do poder eram buscadas pelos estabelecidos, não somente as econômicas. Segundo os autores, quanto menos desigual a relação de poder econômico entre estabelecidos e *outsiders*, mais os *outsiders* tendiam a se sentir inferiores socialmente e assim empenhavam-se em satisfazer outras pretensões.

Os autores chamam a atenção para o quão significativos eram os conceitos depreciativos que identificavam os *outsiders*. Os termos pejorativos detinham grande capacidade de estigmatização. Entretanto, segundo Elias e Scotson (2000), os estabelecidos somente se sentiriam estigmatizados da mesma forma se ocorresse um desequilíbrio de poder em favor dos *outsiders*.

O estudo aborda ainda a questão da resignação entre os *outsiders*: “Dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa”

(p.30). O estigma atribuído ao grupo de menor poder se materializava, principalmente entre os jovens, em comportamentos agressivos e atitudes que não eram aceitas pelos estabelecidos. O estigma passava de geração a geração, além de implicar o afastamento daqueles considerados *outsiders* em lugares específicos, como guetos. Além disso, os autores identificaram que pertencer e crescer em um grupo de *outsiders* estigmatizado pode resultar em déficit intelectual ou afetivo, a menos que haja uma “tradição cultural própria” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.31).

2.4. Encontro de consumidores distintos

Na literatura de marketing grande parte dos estudos sobre encontros de serviços tem dedicado a quase totalidade da atenção à interação entre consumidores e prestadores de serviço (MOREIRA *et al.*, 2011; NOGUEIRA E CASAS, 2015; WAN e WYER JR, 2015; DA COSTA COELHO *et al.*, 2016; CONSIGLIO E VAN OSSELAER, 2019; WAN e WYER JR, 2019; ZYUNG *et al.*, 2020). Ainda são poucos os estudos que tratam da interação entre clientes em ambientes de consumo (BROCATO *et al.*, 2012; MIAO e MATTILA, 2013; HUANG e WANG, 2014; CHOI e MATTILA, 2016; KWON *et al.*, 2016; GHANTOUS e MAHER, 2019; LIN *et al.*, 2019). São ainda mais escassos os estudos que tratam de interações entre clientes com características diferentes, a partir da percepção do próprio consumidor (GO e KIM, 2018). De forma geral, esta literatura foca situações de serviços. Cabe mencionar, no entanto, que há ampla literatura sobre interações entre consumidores no ambiente virtual, particularmente nas mídias sociais (JONES e LEONARD, 2008; CHU e MANCHANDA, 2016; CHATTERJEE *et al.*, 2017; LEUNG *et al.*, 2019; ZHAO *et al.*, 2019). No entanto, este tipo de interação não é de interesse para o presente estudo.

2.4.1 Dimensões Envolvidas na Experiência de Consumo

A experiência de consumo envolve diferentes interações que podem ser com a empresa e seus representantes, com o produto, ou com outros clientes e ocorre em

diferentes dimensões. Para Verhoef *et al.*, (2009), essas dimensões são: cognitiva, afetiva, emocional, social e física. Gentile *et al.*, (2007), por sua vez, reconhecem e enumeram outras cinco dimensões: racional, emocional, sensorial, física e espiritual. Mais recentemente, Miao e Mattila, (2013) classificam as dimensões envolvidas na experiência de consumo em afetiva, cognitiva, física e social. As dimensões afetiva e cognitiva referem-se a reações psicológicas que os consumidores apresentam em situações de consumo (LUCIA-PALACIOS *et al.*, 2016). A dimensão afetiva representa as emoções e sentimentos e (KIM e MOON, 2009), enquanto a dimensão cognitiva trata dos processos mentais envolvendo percepção, cognição e memória (KIM e MOON, 2009; LOUREIRO, 2017). Por exemplo, em estudo realizado com 41 clientes de um shopping center, Lucia-Palacios *et al.* (2016) identificaram, como respostas cognitivas, eficiência e confusão, e, como respostas afetivas, frustração, estresse, tranquilidade e excitação. Alguns estudos mostram que há relação entre as dimensões afetiva e cognitiva (por exemplo, SHIV e FEDORIKHIN, 1999; CAMERER *et al.*, 2005). A dimensão física se refere à interação entre cliente e produto que afeta a experiência de consumo, como, por exemplo, características tangíveis e usabilidade do produto (VERHOEF, 2009).

Por fim, a dimensão social – foco do presente estudo – refere-se à presença de outros clientes em um mesmo ambiente, que tem impacto significativo na experiência de consumo (VERHOEF, 2009; MIAO e MATTILA, 2013), desempenhando papel importante na satisfação do cliente (VERHOEF, 2009; NICHOLLS, 2010; KIM e CHOI, 2016). Isso ocorre porque os serviços são importantes para além das simples transações comerciais, podendo proporcionar experiências sociais aos consumidores (ARNOULD *et al.*, 1998). Miao e Mattila (2013) destacaram o papel da dimensão social na regulação das emoções e do comportamento dos clientes nas experiências de consumo.

Em determinados tipos de serviços, a relação entre clientes pode ter forte impacto na percepção da qualidade do serviço (TROPE e LIBERMAN, 2003; MIAO e MATILA, 2013). Tal impacto decorre da distância psicológica, ou seja, a distância subjetiva entre os consumidores em termos temporais, espaciais e sociais. Este último aspecto refere-se a se os clientes pertencem ou não ao mesmo grupo social. Quando

essa distância é menor o impacto é maior já que a presença de outros consumidores pode alterar a experiência de consumo. Além disso, o estudo revelou que, quando o encontro com outros clientes não é agradável, pode haver algum tipo de estresse (MIAO e MATILA, 2013). Por outro lado, Rosenbaum e Massiah (2007) argumentam que indivíduos marginalizados, como idosos ou indivíduos socialmente isolados, encontram em ambientes comerciais de serviços oportunidades de interação que podem enriquecer a dimensão social em suas vidas.

2.4.2 Tipos de Interações

A literatura de marketing considera vários tipos de interação entre os clientes. O Quadro 6 resume os diversos tipos de interação mencionados.

Quadro 6 – Classificação das Interações entre Consumidores

Critério de classificação	Tipos
Quanto à proatividade	passiva neutra ativa
Quanto à forma de contato	interativa não interativa
	física verbal outra
Quanto à duração	ocasional/fortuita contínua/de longo prazo
Quanto aos resultados	positiva/satisfatória/amistosa neutra negativa/insatisfatória/hostil

Fonte: Organizado pela autora

Grove e Fisk (1997) investigaram os efeitos positivos e negativos que outros clientes podem ter em uma experiência de serviço. Os autores observaram que encontros de serviços em que participam grupos distintos de clientes exigem um gerenciamento mais efetivo para reduzir eventuais conflitos que possam surgir entre eles. Diferentes clientes apresentam necessidades e comportamentos distintos. Na pesquisa, os autores analisaram incidentes decorrentes da interação, ocasional e

fortuita, entre clientes estrangeiros e clientes residentes no país que frequentavam um parque de diversões, utilizando o método do incidente crítico. Os incidentes foram classificados em duas categorias: relativos a regras de conduta implícitas ou explícitas (incidentes físicos, verbais e outros, tanto satisfatórios, quanto insatisfatórios) e relativos à sociabilidade (amistosos ou hostis, e agregando ou prejudicando a ambiência do serviço). Mais da metade dos entrevistados reportou que o encontro com consumidores distintos no decorrer da prestação do serviço afetou significativamente sua experiência. O estudo destaca também aspectos positivos do encontro de consumo entre diferentes públicos, como atos de generosidade e boas ações.

Harris e Baron (2004) pesquisaram os efeitos das conversas entre clientes em ambientes de serviços e constataram que em determinados tipos de serviços onde a presença do cliente é por longo período de tempo, exemplo, hospitais e viagens, os próprios clientes podem exercer um papel positivo, que seria dos prestadores de serviços, atuando como fornecedores de informações.

A presença e a interação de outros clientes em um mesmo ambiente de serviços influenciam nas avaliações dos serviços prestados (KIM e LEE, 2012). Diferentes tipos de clientes podem exigir do provedor de serviço o gerenciamento da compatibilidade de clientes (VERHOEF, 2009). Em estudo sobre relacionamento entre consumidores, Martin (1996) apontou a existência de sete fatores e seus respectivos comportamentos públicos de outros clientes que podem afetar a experiência de consumo: gregário, sujo, sem consideração, bruto, violento, descontente e vagaroso.

Quadro 7 – Comportamentos públicos de outros clientes

Fatores	Comportamentos
Gregário	Extrovertido, bem-apresentável.
Sujo	Mau estado, condição ou comportamento sujo.
Sem consideração	Revela desrespeito pelos direitos ou sentimentos dos outros.
Bruto	Sem bom gosto, elegância e finura.
Violento	Demonstra força excessiva ou comportamento intenso repentino.

Descontente	Cronicamente insatisfeito.
Vagaroso	Não muito consciente do tempo ou não apressado.

Fonte: Adaptado de Martin (1996)

Nas relações de consumo em ambientes de serviço, podem ocorrer influências sociais interativas ou diretas e não interativas ou indiretas. Ambas podem ser relevantes, pois mesmo quando não ocorre interação direta a experiência de consumo pode ser afetada pelo comportamento de outros clientes no mesmo ambiente (ARGO *et al.*, 2005; VERHOEF, 2009; BAKER e KIM, 2016). Line e Hanks (2019) verificaram que, em interações passivas, a aparência e o comportamento de outros indivíduos, quando considerados semelhantes pelo cliente focal, geravam maior satisfação e contribuíam para o boca-a-boca positivo em relação ao fornecedor de serviços. Por outro lado, o contato visual entre indivíduos diferentes em encontros de serviços pode gerar insatisfação para alguns consumidores e ser percebido de forma negativa (ALBAS e ALBAS, 1989; SUNDARAM E WEBSTER, 2000).

2.4.3 Diferenças relevantes nas Interações de Consumo

Os encontros de consumo são afetados por características dos consumidores. Essas características tanto podem aproximar quanto afastar consumidores.

Uma das características identificadas é a nacionalidade, ou cultura. Diferenças culturais podem influenciar a satisfação do consumidor em ambientes de serviços (JOHNSON e GRIER, 2013). Ghantous e Maher (2018) em estudo sobre encontros interculturais de serviço, caracterizados por aqueles em que há presença de diferentes origens de consumidores e funcionários em um mesmo ambiente de serviços, identificaram que o tema é uma questão complexa que depende de outros fatores, incluindo identificação nacional e discriminação percebida no ambiente de serviços. Grove e Fisk (1997) apontaram que clientes residentes no país do estudo tendiam a criticar o comportamento do público estrangeiro em decorrência da falta de entendimento e compreensão de diferenças entre culturas. Clientes norte-americanos sentiram-se incomodados com o tipo de vestimenta adotado pelos estrangeiros,

comunicação em idioma diferente do inglês, o tom da voz e aparência física. Outras características identificadas no estudo de Grove e Fisk (1997) são faixa etária, gênero, renda, estado civil e presença de crianças. Por exemplo, os autores observaram a existência de conflitos entre clientes idosos e jovens, sendo os jovens taxados de barulhentos e os idosos de agressivos. Além disso, casais com crianças apresentavam percepção do serviço distinta em relação a casais sem crianças sobre os incidentes físicos e verbais. Contudo, em estudo recente, Kilian *et al.* (2018) não apontaram idade e sexo como variáveis causadoras de conflitos entre clientes. Já Johnson e Grier (2013) identificaram que consumidores socialmente em desvantagem, como os negros, apresentam melhor adaptação multicultural em comparação aos consumidores brancos. Os autores sugerem que grupos menos favorecidos apresentam maior desejo de se integrarem socialmente.

Aparência física, comportamento e linguagem também são citados por alguns autores como características que impactam outros clientes. Yin e Poon (2016) afirmam que a aparência afeta outros clientes nas experiências de serviços. Por exemplo, o tipo de vestimenta e o odor corporal de outros clientes podem influenciar na percepção do serviço adquirido. Os autores ainda salientam como relevantes o comportamento e a linguagem de outros clientes, tais como pontualidade, descarte de lixo incorreto, falar alto, gargalhadas e telefonemas prolongados. Choi e Mattila (2016) também examinam o efeito da aparência física de outros clientes em encontro de serviços em conjunto com a sensação de poder e como isso impacta na avaliação do serviço obtido. Para os autores, poder é a capacidade de um indivíduo influenciar outro, de forma positiva ou negativa. E a sensação de alto ou baixo poder pode influenciar o comportamento dos clientes em ambientes de serviços. Clientes que se percebem com baixo poder são induzidos ao consumo de serviços associado ao status, dessa forma, no estudo os autores identificaram que os clientes com baixo senso de poder buscavam se associar a clientes do restaurante cuja vestimenta sinalizava status. Dessa forma, esses consumidores apresentavam um maior envolvimento no pós-compra na comunicação do serviço obtido. Por outro lado, clientes com alto senso de poder atuavam de forma independente, ou seja, o tipo de

vestimenta e a abordagem de outros clientes não influenciavam suas avaliações sobre o serviço obtido.

Alguns estudos identificaram que os consumidores ficam mais satisfeitos com os encontros de serviços quando se deparam com consumidores semelhantes a si próprios e quando outros clientes são de origem étnica semelhante (BROCATO *et al.*, 2012; JOHNSON e GRIER, 2013; KILIAN *et al.*, 2018). Além disso, a similaridade com outros consumidores se mostrou associada à compatibilidade com a autoimagem do consumidor e com a marca em experiências de serviços (HANKS *et al.*, 2017). Por exemplo, o serviço de turismo em grupo é bem avaliado quando os clientes percebem características semelhantes em outros clientes (YIN e POON, 2016). Da mesma forma, Kwon *et al.* (2016) apontaram que, quando um grupo de clientes de shopping center percebem alguma similaridade com outros clientes, há maior chance de aumento nas compras e grande impacto na avaliação de satisfação dos clientes. De acordo com Kilian *et al.* (2018), o sentimento de vergonha devido ao comportamento disfuncional de outros clientes em ambiente de serviços é maior quando advém de amigos e familiares, devido ao grau de similaridade (LIVIATAN *et al.* 2008). Albrecht (2016) sugere que determinados serviços sejam segregados de acordo com os fatores demográficos ou psicológicos como idade, status social, estilo de vida e profissão.

Miao *et al.* (2011) já argumentavam sobre as reações de constrangimentos sentidas e exibidas pelos consumidores diante da presença de outros consumidores em ambientes de serviços. Entretanto, de acordo com Kilian *et al.* (2018), o sentimento de embaraço sentido pelo cliente diante de comportamentos disfuncionais de outros clientes é pouco explorado nos estudos de marketing, ainda que ocorra com bastante frequência em encontros de serviço, por exemplo, em situações em que o cliente “fura uma fila” ou discute com um funcionário. E esses comportamentos provocam nos clientes diferentes reações, que podem ser comportamentais (“agir, acalmar, pedir desculpas e ignorar o incidente”), emocionais (“sentimentos como desconforto, irritação, agitação, aborrecimento e compaixão pelo prestador de serviço) e cognitivas (“intenção de fugir, vergonha vicária e ridículo”) (Kilian *et al.*, 2018, p. 90). Este estudo aponta ainda que algumas variáveis situacionais, como o

contexto do serviço e a proximidade do relacionamento entre as partes envolvidas no conflito, determinam a presença do constrangimento em um ambiente de serviço. Além disto, quanto maior o envolvimento do cliente com um serviço específico, maior será os efeitos de uma situação de constrangimento. Por fim, a densidade do encontro de serviços, isto é, o número de outros clientes, também é mencionada por alguns autores como sendo fonte de conforto ou desconforto nas interações com outros clientes, mas os resultados de pesquisa são bastante variados, possivelmente dependendo do tipo de serviço e das preferências e objetivos dos clientes (KIM e LEE, 2012).

Em síntese, a escassa literatura de marketing que trata das interações entre consumidores no ambiente físico de consumo, particularmente no que se refere ao encontro com “outros consumidores”, ou seja, consumidores diferentes, aborda especificamente encontros fortuitos, ocasionais e passivos entre consumidores, enfatizando principalmente o impacto desses encontros sobre a satisfação com o serviço.

3. Método

O estudo adota uma perspectiva interpretativa combinada a uma abordagem longitudinal, apoiada por entrevistas em profundidade, para examinar as trajetórias de jovens universitários de baixa renda à luz de suas histórias de vida, de sua trajetória universitária e de sua inserção social no ambiente de consumo de educação superior em uma universidade de elite. Por se tratar de um fenômeno recente no Brasil e pouco comum nos países desenvolvidos, são escassos os estudos em marketing sobre o consumo de educação privada por indivíduos oriundos dos estratos inferiores da sociedade.

3.1 Pesquisa Longitudinal

A pesquisa longitudinal consiste em um conjunto de procedimentos que têm o objetivo de compreender as mudanças, ao longo do tempo, nas atitudes e nos comportamentos de determinado conjunto de unidades de análise. Unidades de análise podem ser indivíduos, famílias, classes, grupos, comunidades, organizações, configurações físicas (espaços públicos), eventos que indicam transitoriedade (tais como formatura, aposentadoria) e períodos de tempo (RUSPINI, 2002; HOLLAND *et al.*, 2006).

As pesquisas longitudinais podem ser classificadas em três tipos: estudos transversais repetidos (*repeated cross-sectional studies*), estudos longitudinais prospectivos (*prospective longitudinal studies*) e estudos longitudinais retrospectivos (*retrospective longitudinal studies*) (RUSPINI, 2002).

Os estudos transversais repetidos são realizados em momentos distintos ao longo do tempo e com diferentes unidades de análise (RUSPINI, 2002). Assim, fornecem um entendimento amplo sobre as mudanças e seus efeitos gerais sobre uma população apontando tendências futuras. Um exemplo desse tipo de estudo é o que foi conduzido por Richins (2013). O autor emprega dois estudos transversais realizados por meio de *survey* via *email*, buscando examinar as emoções evocadas pelos produtos nas três etapas do processo de compra: antes, durante e após a compra,

utilizando três questionários, respondidos por diferentes indivíduos. Estudos transversais repetidos não se confundem com simples estudos transversais, em que a pesquisa ocorre em um único momento no tempo.

Estudos longitudinais prospectivos, também conhecidos como painéis, são realizados ao longo do tempo com as mesmas unidades de análise (RUSPINI, 2002). Este tipo de estudo é considerado o mais genuíno dentre os estudos longitudinais, visto que os dados coletados e as mudanças percebidas durante um intervalo de tempo dizem respeito aos mesmos informantes (JANSON, 1990; MAGNUSSON *et al.*, 1991). Assim, permite compreender as mudanças referentes a fenômenos sociais percebidas ao longo do tempo no nível individual, de forma mais aprofundada e, por isso, permitem maior compreensão do comportamento humano. Estudos clássicos sobre os efeitos da publicidade dos meios de comunicação no comportamento do consumidor são exemplos de como os painéis são utilizados em pesquisa de marketing (MOSCHIS E MOORE, 1982; LAZARSFELD, 1940).

Nos estudos longitudinais retrospectivos, os entrevistados são orientados a recordar eventos passados que ocorreram ao longo de sua trajetória (RUSPINI, 2002). Os dados colhidos por meio da pesquisa longitudinal retrospectiva podem ser limitados, já que os informantes podem distorcer os fatos durante as tentativas de recordações (TOURANGEAU *et al.*, 2003). Estudos longitudinais retrospectivos geralmente são utilizados em pesquisas sobre fenômenos pontuais e significativos relacionados a transições que promoveram diversas mudanças na vida dos informantes (RUSPINI, 2002). O estudo etnográfico de Marcoux (2016) sobre as práticas de memória dos nova-iorquinos após o ataque terrorista no World Trade Center em 2001, embora não seja denominado explicitamente como pesquisa longitudinal retrospectiva, fornece um exemplo de como o autor resgatou dados do passado. No entanto, quando se trata de estudos interpretativos, este problema não é relevante, uma vez que o que se busca entender não são os fatos ocorridos, mas de que forma os indivíduos os interpretam e atribuem a eles significado.

O pesquisador pode utilizar mais de um tipo de pesquisa longitudinal em um mesmo trabalho. Por exemplo, o pesquisador pode iniciar um trabalho por uma

pesquisa retrospectiva a fim de chegar em um ponto de partida e, em seguida, realizar uma pesquisa prospectiva (RUSPINI, 2002). É o que ocorre no meu estudo, que combina dois tipos de pesquisa longitudinal. Por um lado, trata-se de uma pesquisa longitudinal prospectiva, já que investiga um grupo específico (alunos de graduação de baixa renda) ao longo de um período relevante de sua trajetória universitária (variando entre dois e três anos), por meio de entrevistas em profundidade realizadas em diferentes momentos do tempo com os mesmos informantes. Por outro, a pesquisa é também longitudinal retrospectiva, uma vez que examina a história de vida pregressa do informante a partir de suas próprias recordações e construção de significados.

Alguns conceitos utilizados em pesquisas longitudinais são relevantes para meu estudo:

- trajetória – direção ou caminho seguido durante o curso da vida;
- transição – mudança ou passagem ocorrida ao longo da trajetória;
- curso de vida ou trajetória pessoal – trajetória ocorrida e transição perseguida pelos informantes ao longo da vida;
- ondas de pesquisa: ocasiões específicas no tempo em que os informantes são consultados sobre comportamentos e atitudes em relação ao objeto de pesquisa (RUSPINI, 2002).

Pesquisas longitudinais frequentemente estão associadas a diferentes métodos de investigação que podem ser quantitativos, qualitativos ou ambos. Grande parte dos trabalhos longitudinais realizado nas ciências sociais é de cunho qualitativo (HOLLAND *et al.*, 2006). A pesquisa longitudinal qualitativa é mais adequada para examinar causas, contexto e situação em que ocorre determinado fenômeno, uma vez que algumas dimensões dificilmente são apreendidas pela pesquisa quantitativa, de caráter positivista (HOLLAND *et al.*, 2006; SALDAÑA, 2003). Assim sendo, meu estudo faz uso de métodos qualitativos para atingir os objetivos propostos. Utilizo entrevistas pessoais para investigar as histórias de vida dos informantes, sua trajetória universitária e sua inserção social no ambiente de consumo de educação superior privada em uma universidade de elite.

3.2 Histórias de Vida

O método história de vida surgiu na Escola de Sociologia de Chicago em 1895 e sua aplicação ocorre em diferentes áreas do conhecimento, tais como medicina, história, sociologia, antropologia, política e economia (COLOMBY *et al.*, 2016). No campo da administração, o método começou a ganhar maior destaque a partir da década de 1970, sendo utilizado em estudos organizacionais que contemplam tanto histórias de organizações quanto histórias individuais em determinado contexto organizacional e social (MANCIBO *et al.*, 2018; BARROS E LOPES, 2014; MACCALI *et al.*, 2014).

O uso do método de histórias de vida permite a compreensão de fenômenos sociais a partir da ligação que é construída entre a história individual e a história coletiva. Assim, a partir das histórias individuais é possível observar o cenário social em que os informantes estão inseridos (BARROS e LOPES, 2014). A história de vida encontra-se assentada predominantemente no paradigma interpretativo (SILVA *et al.*, 2007).

Além da história de vida, existem outros métodos qualitativos biográficos, como a história oral, a biografia e a autobiografia (BARROS E LOPES, 2014; SILVA *et al.*, 2007). A história oral é empregada comumente quando o objetivo é obter uma compreensão mais aprofundada sobre um fato por meio de relatos orais e “dar voz” ao pesquisado. Na autobiografia, o discurso é mais descritivo e temporal. Já a história de vida tem como uma das principais características a qualidade da relação que existe entre pesquisador e pesquisados, característica essa baseada na existência de um “vínculo de confiança” (SILVA *et al.*, 2007). O Quadro 8 compara as quatro abordagens biográficas. Apesar de possuírem algumas características distintas, essas abordagens biográficas podem ser combinadas. Para alguns autores não há distinção entre estas abordagens, sendo consideradas equivalentes (HATCH E WISNIEWSKI, 1995).

Quadro 8 – Abordagens bibliográficas

Métodos	Abordagens Biográficas			
	História oral	Biografia	Autobiografia	História de Vida
Características	Elaboração de um projeto	Utilização de diversas fontes;	Discurso direcionado ao leitor;	Preocupação com o vínculo entre pesquisador e pesquisado;
	Definição prévia de um grupo de pessoas a serem entrevistadas;	Recolhimento enviesado dos dados;	Preocupação com a seqüência temporal;	Há uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito: “saber em participação”;
	Planejamento da condução das gravações;	Irrelevância da falta de relação entre pesquisador e sujeito pesquisado.	Intencionalidade.	História contada da maneira própria do sujeito;
	Transcrição e conferência do depoimento;			Ponte entre o individual e o social
	Inexistência da preocupação com o vínculo.			

Fonte: Reproduzido de Silva *et al.* (2007, p.28)

No meu estudo, o método de história de vida é particularmente importante para a compreensão de que experiências de vida precederam a trajetória universitária, partindo do seu próprio ponto de vista. Neste sentido, são muitas as oportunidades para o uso do método no campo do comportamento do consumidor (MATOS, 2010). Elliott e Davies (2007) chamam de “paradoxo metodológico” o fato de haver, à época, poucas pesquisas com o uso da abordagem biográfica no campo do comportamento do consumidor, o que mudou um pouco, no decorrer dos anos, com o surgimento de mais pesquisas que utilizam histórias de vida como método (VAN LAER *et al.*, 2014; HARRISON *et al.*, 2011; SAUERBRONN e FARIA, 2010).

3.3 Entrevistas em Profundidade

As entrevistas em profundidade, a partir das quais reconstruí as histórias de vida, examinei a trajetória universitária e as interações no ambiente da universidade, são um método de pesquisa bastante consagrado nas ciências sociais. No meu estudo,

utilizei as entrevistas em profundidade a partir da ótica com que Seidman (1998, p.3) as descreveu: “Na raiz das entrevistas em profundidade encontra-se um interesse em entender as experiências de outras pessoas e os significados que elas atribuem a essas experiências”.

3.4 Informantes

Os informantes da pesquisa são estudantes universitários matriculados em instituições de ensino superior privadas localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro e que têm em comum a origem em famílias pobres. Grande parte dos entrevistados são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. A renda, o arranjo familiar e o local de moradia foram os fatores indicativos de classe social a que pertencem, uma vez que somente a renda não deve ser o único indicador considerado (MARTINEAU, 1958; COLEMAN, 1983).

Foram selecionados por conveniência da pesquisadora, ao todo, 22 informantes, a partir dos critérios anteriormente definidos. O perfil resumido dos informantes encontra-se detalhado no capítulo 4. Todas as informações foram dadas pelos próprios informantes, que estavam a par do propósito do estudo e consentiram em participar do mesmo. Inclusive foi solicitado aos informantes que declarassem sua raça/cor a partir das categorias estabelecidas pelo IBGE (2020): branca, preta, parda, amarela e indígena. Dessa forma, os entrevistados estão distribuídos da seguinte forma em relação à raça/cor: 11 preta, 5 parda, 4 brancos e 2 não declararam. Os nomes utilizados neste documento são fictícios, a fim de preservar a identidade dos informantes.

3.5 Coleta de Dados

A coleta de dados consistiu em duas ondas de pesquisa. Na primeira onda de entrevistas, realizadas nas fases iniciais da trajetória universitária dos informantes, foram investigadas as histórias de vida que antecederam a entrada na universidade e o

início da experiência universitária. Na segunda onda de entrevistas, realizadas ao final do curso ou próximas de sua conclusão, o foco esteve na trajetória universitária como um todo.

Durante os anos de 2016 e 2017 realizei a primeira onda de entrevistas em profundidade com os informantes, totalizando mais de 17 horas de gravações. As entrevistas duraram em média quarenta minutos, e depois foram transcritas e analisadas a partir de uma perspectiva interpretativa. Os dados foram agrupados e categorizados de acordo com temas abordados nas entrevistas. Foram realizadas entrevistas em profundidade com os 22 informantes contactados.

A segunda onda de entrevistas foi realizada entre dezembro de 2019 e maio de 2020. Durante esse período algumas dificuldades surgiram em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Algumas entrevistas não puderam ser realizadas presencialmente e isso pode ter prejudicado a qualidade das mesmas. Falhas tecnológicas relacionadas ao acesso à internet também prejudicaram a qualidade de algumas entrevistas, e dessa forma, dificultaram o aprofundamento de alguns temas. Dois informantes não quiseram participar da segunda onda de entrevistas. Assim, na segunda onda, foram realizadas 20 entrevistas.

3.6 Abordagem Abdutiva

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem abdutiva. A lógica abdutiva consiste na interação entre ciclo indutivo e dedutivo. Dubois e Gadde (2002) apresentam este processo de “combinação sistemática”, na qual a estrutura teórica, o trabalho de campo e a análise de casos evoluem simultaneamente. Trata-se de um método útil para o desenvolvimento de novas teorias em que há um constante movimento articulado de idas e vindas, seja de um tipo de atividade de pesquisa a outro, ou mesmo entre observações empíricas e teoria.

A lógica da combinação sistemática é desenvolvida a partir de estudos de caso que geralmente apresentam situações únicas e específicas que favorecem a observação do fenômeno em seu contexto e que assim permitem uma melhor

compreensão e que não podem ser explicados pelos conhecimentos prévios e são complexos demais para serem explicados por métodos unicamente dedutivos ou indutivos. Assim, é adequado para responder a questões de grande complexidade, como a construção de significados por pessoas a partir de experiências subjetivas, ou seja, é mais apropriado para entender como indivíduos interpretam a realidade. (DUBOIS e GADDE, 2002).

3.7 Análise dos Dados

Os dados coletados por meio das entrevistas foram transcritos e submetidos à análise consistente a partir das histórias de vida em que a construção do significado ocorreu no decorrer do processo. Dessa forma, a partir das histórias de vida nas duas entrevistas de cada informante, foram identificados grandes temas, em seguida identificaram-se trechos dessas entrevistas que correspondiam a esses temas iniciais. Após releituras e análises paralelas com a literatura, alguns temas foram reagrupados e, novamente ocorreu o processo de releitura e reagrupamento de temas.

3.8 Limitações da Pesquisa

Meu estudo sofre de diversas limitações, desde aquelas próprias dos métodos qualitativos utilizados, que não permitem generalizações empíricas, como daquelas decorrentes da coleta de dados, que ocorreu, em parte, durante a pandemia do Covid-19 e que pode ter prejudicado a qualidade e a profundidade dos dados.

Além disso, como observa Seidman (1998), não é possível compreender perfeitamente o outro; o que se busca é apreender o significado que o outro atribui a suas próprias ações e comportamentos.

De acordo com Aires (2015), um dos desafios no uso do método de histórias de vida consiste nas diferenças culturais e comportamentais entre o pesquisador e o pesquisado. Entretanto, este desafio foi contornado uma vez que faço parte do mesmo

universo dos pesquisados, com quem mantenho contatos e participo de grupos de relacionamentos. O “vínculo de confiança” é um fator importante em pesquisas que utilizam histórias de vida (SILVA *et al.*, 2007).

A orientação tradicional em estudos interpretativos, originária da pesquisa antropológica, é de que o pesquisador seja estranho ao grupo social, de tal modo que se possa produzir o “estranhamento”. Entretanto, novas correntes propõem que o pesquisador possa estudar também “o próximo, o vizinho, o amigo”, uma vez que o envolvimento com o objeto de pesquisa não configura uma imperfeição do método. Cabe ao pesquisador a responsabilidade e consciência para “lidar com a problemática da familiaridade e do estranhamento” (VELHO, 2003).

Outra limitação do estudo se refere ao fato de que meus informantes eram de diferentes raças e cor, conforme autodeclaração baseada nos critérios estabelecidos pelo IBGE (IBGE 2020). Embora todos eles estivessem sujeitos ao estigma da pobreza, nem todos estavam sujeitos ao preconceito de raça e cor. Embora eu tenha destacado a raça e cor dos estudantes nas falas que tratam das interações no ambiente universitário, minha análise não se voltou para esta característica dos informantes, mas concentrou-se apenas na homogeneidade decorrente da pobreza.

4. Percurso dos Informantes antes da Universidade

Neste capítulo apresenta-se uma síntese das histórias de vida dos informantes da pesquisa antes de ingressarem no ensino superior e a situação em que se encontravam no momento em que ocorreu a primeira onda de entrevistas.

4.1 Descrição dos Indivíduos

Todos os entrevistados são da região metropolitana do Rio de Janeiro e estão matriculados em instituições de ensino superior privadas. Grande parte dos indivíduos é oriunda de comunidades e favelas.

A maioria realizou o ciclo básico (nível fundamental e médio) em escolas públicas. Os que fizeram em escolas privadas obtiveram auxílio para o pagamento de das mensalidades, como isenções e bolsas de estudos.

O perfil detalhado de cada jovem é apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 9 – Informações dos entrevistados

Nome	Idade	Raça/Cor	Primeira opção de curso	Curso escolhido	Residência	Família (Moradores)	Renda Familiar (R\$)	Origem	Nº Irmãos
Vando (Odete)	25	Parda	Psicologia	Licenciatura Letras Portugues/Inglês	Catete	2	3.000,00	Maranhão	6
Daniela	27	Preta	Engenharia de Produção	Administração	Santa Marta	3	2.800,00	Rio de Janeiro	3
Ana Maria	20	Preta	Veterinária	Biologia	Santa Marta	4	4.690,00	Rio de Janeiro	2
Laura	23	Preta	Administração	Administração	Santa Marta	3	2.800,00	Rio de Janeiro	1
Nara	23	Preta	Administração	Administração	Santa Marta	2	3.200,00	Rio de Janeiro	0
Beatriz	22	Preta	Jornalismo	Jornalismo	Rocinha	4	4.000,00	Rio de Janeiro	1
Luiza	21	Parda	Direito	Direito	Botafogo	2	3.300,00	Rio de Janeiro	1
Joana	19	Branca	Medicina	Comunicação Social	Copacabana	2	2.630,00	Rio de Janeiro	10
Dandara	20	Não declarou	Direito	Geografia	Praça da Bandeira	3	2.000,00	Maranhão	7
Aline	24	Preta	Engenharia	Administração	Rio das Pedras	3	2.300,00	Rio de Janeiro	2
Talita	19	Branca	Educação Física	Educação Física	Catumbi	2	4.997,00	São Paulo	2
Thales	20	Preta	Comunicação	Direito	Cidade de Deus	3	1.874,00	Rio de Janeiro	2
Cláudia	21	Parda	Engenharia Civil	Engenharia Civil	Botafogo	4	3.000,00	Rio de Janeiro	2
Tadeu	19	Parda	Direito ou Economia	Ciências Contábeis	Rocinha	3	2.400,00	Rio de Janeiro	0
Tainá	21	Preta	Engenharia Civil	Engenharia Civil	Santa Marta	2	2.000,00	Rio de Janeiro	1
José	20	Branca	Geografia	Geografia (Privada)/Relações Internacionais (Pública)	Rocinha	5	2.475,00	Rio de Janeiro	2
Vagner	22	Parda	Cinema	Design de Comunicação	Jacarepaguá	4	4.000,00	Rio de Janeiro	2
Bianca	29	Preta	Serviço Social	Serviço Social	Santa Teresa	1	1.000,00	Pernambuco	3
Ricardo	22	Branca	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	Santa Marta	3	4.674,00	Rio de Janeiro	3
Renato	21	Preta	Engenharia Mecânica	Ciência da Computação	Santa Marta	5	4.000,00	Rio de Janeiro	2
Igor	19	Preta	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	Rocinha	3	3.000,00	Rio de Janeiro	2
Paula	21	Não declarou	Direito	Geografia	Botafogo	3	2.000,00	Rio de Janeiro	1

Quadro 9 – Informações dos entrevistados (continuação)

	Nome	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612413/CA	ando (Odete)	Pública	Pública	4º ano fundamental	Concluindo o Ensino Médio	Do lar	Garçom
	Daniela	Pública	Privada (100% bolsa)	Médio completo	Fundamental	Diarista	Eventos (garçom)
	ana Maria	Privada	Privada (100% bolsa)	8º ano fundamental	Médio completo	Do lar	auxiliar administrativo e educador
	Laura	Pública	Pública	Médio completo	Fundamental	conferente de lavanderia	motorista particular
	Nara	Privada	Privada (100% bolsa)	Médio completo	Médio completo	assistente administrativo	Segurança (falecido)
	Beatriz	Pública	Pública	5º ano fundamental	Médio incompleto	assistente de consultório dentário	cozinheiro
	Luiza	Pública	Pública	Médio completo	Médio completo	Do lar	Garçom
	Joana	Privada	Privada	Médio incompleto	Médio completo	Manicure	corretor de imóveis (falecido)
	Dandara	Pública	Pública	Fundamental	Fundamental	trabalhador rural (aposentada)	trabalhador rural (falecido)
	Aline	Pública	Pública	Fundamental	Médio	doméstica	trabalha com obra
	Talita	Pública	Privada (100% bolsa)	Médio completo	Superior	cabeleireira	professor de educação física
	Thales	Pública	Pública	Fundamental	Fundamental	autônoma (falecida)	falecido
	Cláudia	Privada	Privada (100% bolsa)	Fundamental	Superior	revendedora de cosméticos	administrador
	Tadeu	Pública	Pública	Médio completo	7º ano fundamental	cuidadora de crianças	trabalha com obra
	Tainá	Privada	Privada (100% bolsa)	superior incompleto	Superior completo	Técnica em enfermagem	Assessor da ALERJ
	José	Pública	Pública	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	Faxineira	Garçom
	Vagner	Pública	Pública	pós graduação	Ensino Médio completo	Secretária	Taxista
	Bianca	Pública	Pública	5º ano fundamental	3º ano fundamental	Faxineira	falecido
	Ricardo	Pública	Pública	Fundamental	Fundamental	(avó aposentada) assistente de Serviços Gerais	(avô) vigia
	Renato	Pública	Pública	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	auxiliar de creche	auxiliar administrativo e educador
	Igor	Pública	Privada (100% bolsa)	Ensino Médio completo	Superior completo	assistente administrativo	matemático
	Paula	Pública	Privada (100% bolsa)	Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	Faxineira	Porteiro

Quadro 9 – Informações dos entrevistados (continuação)

Nome	Fez curso pré-vestibular?	Trabalhava quando entrou na faculdade?
Vando (Odete)	Sim, comunitário	Sim, cumim em restaurante.
Daniela	Sim, comunitário	Sim, estágio de jovem aprendiz em empresa pública.
Ana Maria	Não	Não
Laura	Sim, comunitário	Sim, estágio de jovem aprendiz em empresa de telefonia.
Nara	Não	Sim, estágio de jovem aprendiz em empresa de telefonia.
Beatriz	Sim, comunitário	Não
Luiza	Sim, comunitário	Sim, estágio de jovem aprendiz em hospital.
Joana	Sim, comunitário	Não
Dandara	Sim, comunitário	Não
Aline	Não	Não
Talita	Sim, comunitário	Sim, auxiliar administrativo em casa de câmbio.
Thales	Sim, comunitário	Sim, estoquista em loja.
Cláudia	Sim, privado	Não
Tadeu	Sim, comunitário	Não
Tainá	Não	Não
José	Sim, comunitário	Sim, estágio em audiovisual universidade.
Vagner	Sim, privado	Não
Bianca	Sim, comunitário	Sim, auxiliar de serviços gerais em convento.
Ricardo	Sim, comunitário	Sim, estágio de jovem aprendiz em banco.
Renato	Sim, comunitário	Sim, auxiliar geral em lanchonete.
Igor	Não	Não
Paula	Sim, comunitário	Não

Quadro 10 – Ondas de entrevistas

	Nome	Início do curso (semestre/ano)	Duração do curso (semestres)	Entrevista 1		Entrevista 2		Curso	IES
				Data	Semestre	Data	Semestre		
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612413/CA	do (Odete)	01/2016	8	07/06/2016	1	05/03/2020	8	Licenciatura Letras Portugues -Inglês	Privada elite
	Daniela	01/2012	9	02/07/2016	9	29/01/2020	Concluído	Administração	Privada elite
	a Maria ¹	01/2016	8	14/07/2016	1	06/03/2020	4	Biologia > Veterinária	Privada elite
	Laura	01/2012	9	25/07/2016	9	12/02/2020	Concluído	Administração	Privada elite
	Nara	01/2013	9	19/07/2016	7	20/05/2020	Concluído	Administração	Privada elite
	Beatriz	01/2013	8	11/09/2016	9	18/02/2020	Concluído	Jornalismo	Privada elite
	Luiza	01/2014	11	28/10/2016	5	06/02/2020	11	Direito	Privada elite
	Joana	01/2016	8	14/10/2016	2	29/01/2020	8	Comunicação Social	Privada elite
	bandara	01/2016	8	17/10/2016	2	*	*	Geografia	Privada elite
	Aline	01/2013	9	31/10/2016	8	09/04/2020	Concluído	Administração	Privada elite
	Talita	01/2017	8	31/03/2017	1	13/03/2020	7	Educação Física	Privada não elite
	Thales	01/2016	10	12/04/2017	3	09/05/2020	10	Direito	Privada não elite
	Cláudia	02/2013	10	09/07/2017	7	04/03/2020	12	Engenharia Civil	Privada elite
	Tadeu ²	02/2016	8	05/07/2017	2	04/12/2020	3	Ciências Contábeis	Privada não elite
	Tainá	01/2014	10	11/07/2017	7	05/03/2020	12	Engenharia Civil	Privada elite
	José ³	01/2017	8/8	16/08/2017	2/1	25/05/2020	2/8	Geografia (Privada)/Relações Internacionais (Pública)	Privada elite/Pública
	Vagner	02/2014	8	28/08/2017	7	06/03/2020	Concluído	Design de Comunicação	Privada elite
	Bianca	01/2015	8	15/09/2017	6	02/03/2020	Concluído	Serviço Social	Privada elite
	Ricardo	02/2015	8	22/09/2017	6	14/03/2020	Concluído	Ciências Contábeis	Privada não elite
	Renato	02/2017	8	26/09/2017	2	14/03/2020	7	Ciência da Computação	Privada não elite
	Igor	01/2017	8	20/10/2017	1	13/03/2020	6	Ciências Contábeis	Privada não elite
	Paula	01/2018	8	07/12/2017	3	*	*	Geografia	Privada elite

Quadro 10 – Ondas de entrevistas (Continuação)

Nome	Formatura	Arrependimento com o curso escolhido?	Trabalho
Vando (Odete)	N/A	Não	Desempregado
Daniela	Somente Colação oferecida pela universidade.	Sim	Trabalha em área não desejada
Ana Maria ¹	N/A	Sim, mas mudou de curso.	Desempregado
Laura	Somente Colação oferecida pela universidade.	Não	Trabalha na área e está fazendo MBA
Nara	Somente Colação oferecida pela universidade.	Sim	Trabalha em área não desejada
Beatriz	Somente Colação oferecida pela universidade.	Sim	Trabalha em área não desejada
Luiza	N/A	Sim	Trabalha em área não desejada
Joana	N/A	Sim	Trabalha na área
Dandara	N/A	N/A	N/A
Aline	Somente Colação oferecida pela universidade.	Não	Desempregada. Fazendo novamente graduação nos EUA
Talita	N/A	Não	Trabalha na área
Thales	N/A	Não	Trabalha na área
Cláudia	N/A	Não	Trabalha na área
Tadeu ²	N/A	Não	Trabalha em área não desejada
Tainá	N/A	Não	Desempregada
José ³	N/A	Não	Desempregado
Vagner	Somente Colação oferecida pela universidade.	Sim	Trabalha na área
Bianca	Somente Colação oferecida pela universidade.	Não	Trabalha na área
Ricardo	Somente Colação oferecida pela universidade.	Não	Trabalha na área
Renato	N/A	Sim	Trabalha na área
Igor	N/A	Não	Trabalha na área
Paula	N/A	N/A	N/A

Notas:

* Não foi realizada entrevista.

¹ Saiu de uma universidade privada de elite para uma universidade privada não elite, mudou de Biologia para Veterinária

² Saiu de uma universidade privada não elite no Rio de Janeiro para uma universidade privada não elite EAD no Ceará, manteve o curso de Ciências Contábeis

³ Trancou a universidade privada não elite e manteve a universidade pública.

4.2 Percurso dos Informantes antes da Universidade

Nesta seção apresenta-se inicialmente um breve resumo das trajetórias de vida dos informantes até o ingresso na universidade, com o propósito de contextualizar o percurso seguido por universitários provenientes de famílias pobres no contexto social e geográfico escolhido para a pesquisa. As trajetórias aqui relatadas se referem à fase inicial da pesquisa, refletindo os relatos colhidos na primeira onda de entrevistas. Acrescentou-se na descrição do nome e idade, a raça/cor autodeclarada pelos informantes.

4.2.1 Thales, 20 anos, preta

Thales cursa Direito em uma universidade privada. Mora com os tios e um irmão na Cidade de Deus, uma comunidade na Zona Oeste do Rio de Janeiro, conhecida pela violência constante. Ficou órfão de pai aos seis meses de vida e de mãe quando tinha 14 anos. Thales tem dois irmãos: uma irmã mais velha, já casada, e um irmão do meio. Antes de falecer, a mãe vendia doces em uma barraca dentro da comunidade. Os pais só estudaram até o ensino fundamental. A tia de Thales está desempregada e o tio é técnico em eletrônica.

Thales narrou vários episódios de violência que viveu dentro e fora da comunidade: “Eu já tive uma situação em que a pessoa ficou surpresa por eu ser da Cidade de Deus e estar estudando. Porque todo mundo tem a imagem da Cidade de Deus como ‘ah, ele é preta, é favelado, é burro, é bandido, essas coisas’. Eu acho que a parte mais difícil é fora da Cidade de Deus”.

Thales conta que tanto ele quanto os irmãos são reconhecidos por serem “estudiosos”. A irmã cursou a faculdade de Pedagogia e o irmão faz mestrado em Biologia. Atribui à mãe o reconhecimento pelo desempenho escolar dele e dos irmãos, não só pelo incentivo a estudar, como pelo esforço em matriculá-los nas melhores escolas públicas da região, às vezes até muito distante de casa: “Minha mãe era uma mulher-maravilha. Ela sempre prezou pela nossa educação e buscava os

melhores colégios”. Também os tios o estimularam a priorizar os estudos, após a morte dos pais. Ele diz ser grato pelo esforço da mãe e se inspirar no exemplo dos irmãos, buscando ser também um exemplo para os primos que, frequentemente, lhe pedem ajuda nas atividades escolares.

Thales fez o ensino médio em uma escola muito distante de casa, mas que considerava boa na época. Ao mesmo tempo em que estudava, trabalhava como estoquista. Tentou o vestibular quando estava no terceiro ano do ensino médio, mas não foi aprovado. No ano seguinte, decidiu fazer um pré-vestibular comunitário à noite. O curso era ainda mais distante de sua casa, mas naquele ano ele não trabalhou e contou com a ajuda dos tios.

O desejo de chegar à universidade surgiu desde pequeno, ao ver a irmã “saindo do ensino médio e entrando na faculdade”. Thales obteve aprovações em duas universidades privadas para cursos diferentes: em Jornalismo e em Direito. Optou por Direito, por julgar ser uma área “que teria um retorno mais rápido”, além de ter obtido bolsa integral pelo Prouni. Sobre o curso, diz ser “difícil, mas interessante”. Espera conseguir um estágio para ver na prática o que tem aprendido na universidade.

4.2.2 Ricardo, 22 anos, branca

Ricardo mora com os avós na comunidade do Santa Marta, em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro. Seus pais eram envolvidos com tráfico e foram assassinados quando ele tinha três anos de idade. Ele e os irmãos foram criados pelos avós maternos, a quem chamam de pais. Os dois irmãos mais velhos não moram mais com ele e a irmã mais nova mora com uma tia.

Ricardo sempre estudou em escolas públicas, fez o ensino fundamental em uma escola próxima à comunidade em que mora. Diz que não teve problemas com os estudos: “Sempre gostei de estudar, desde pequeno. Foquei muito em fazer as coisas que eu tivesse que fazer da melhor forma possível”. Por conta disso, quando estava no sétimo ano do ensino fundamental, foi um dos escolhidos na escola para ganhar uma bolsa de estudos para um curso de inglês. A avó era fonte permanente de estímulo: “estuda para você ser alguém na vida”. Por ser reservado, tinha poucos

amigos, principalmente na comunidade. A avó não deixava que ele e os irmãos saíssem com frequência, com medo de que se envolvessem com “pessoas e coisas erradas”. A avó ainda se preocupa bastante e não dorme enquanto ele não chega em casa, conta Ricardo.

O ensino médio, Ricardo fez em uma escola estadual. Tanto em relação ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, Ricardo lembra detalhes das escolas, histórias, professores, atividades... No último ano do ensino médio fez o vestibular, mas não obteve aprovação. Ele explica que, à época, não tinha “vontade” de cursar uma universidade. Então, começou a trabalhar como jovem aprendiz em um banco privado. A partir daí despertou seu interesse em fazer uma faculdade, ao perceber que assim poderia crescer profissionalmente. Ele trabalhava durante o dia no banco e a noite fazia um curso pré-vestibular comunitário.

Ricardo desejava passar para um curso que fosse útil para seu trabalho no banco, então ficou entre Administração e Ciências Contábeis, acabando por se decidir pelo último. Seu objetivo era fazer uma universidade federal, mas logo desistiu porque o horário era integral e ele não queria sair do emprego “ou eu trabalhava, ou eu estudava”. Foi aprovado para uma universidade privada em que conseguiu uma bolsa integral pelo Prouni.

Ricardo continua trabalhando no banco e conta que já conhece muitas atividades e que já passou por todas as áreas da agência bancária. Para ele, o mais difícil é conciliar o trabalho com os estudos. Muitas vezes chega “desgastado” na faculdade à noite: “A minha maior dificuldade é o cansaço”.

4.2.3 Bianca, 29 anos, preta

Bianca nasceu no interior do Estado de Pernambuco e cursa faculdade de Serviço Social em uma universidade privada. Mora em Santa Tereza, região central do Rio de Janeiro. Tem uma história de vida conturbada. Ela conta que, no Nordeste, “não estudava direito”, pois a mãe sempre mudava de cidade e trabalho por conta das agressões que sofria do marido, pai de Bianca. Ela veio com a mãe para o Rio de Janeiro com 12 anos de idade, mas os irmãos ficaram com o pai e vieram depois.

Tempos depois, o pai foi assassinado. No Rio de Janeiro, a mãe começou a trabalhar como empregada doméstica e como não conseguiu vaga para Bianca em nenhuma escola, colocou a filha para trabalhar também como doméstica em outra residência. Na época, uma vizinha de Bianca, que mais tarde tornou-se sua madrinha, agiu para que ela pudesse somente estudar: “A minha madrinha me tirou da casa daquela mulher porque ela falou assim ‘não, ela não tem que trabalhar, ela é uma criança, ela tem que estudar’. E aí minha madrinha falou com o Conselho Tutelar...”.

Bianca morou e trabalhou como auxiliar de serviços gerais em um convento. Ela conta que era difícil estudar a noite e morar no convento, pois os portões fechavam às 23 horas e ela tinha que “correr” para não ficar do lado de fora. Bianca tentou sair desse convento algumas vezes, a primeira vez para morar com a mãe, mas “não deu certo”. Depois de ser agredida por um dos irmãos, ela voltou a morar e trabalhar no convento. Bianca conciliava trabalho e estudos e já trabalhou em diferentes atividades: babá, faxineira, auxiliar de fotógrafo, em farmácia e em cinema.

Bianca sempre gostou de ler. Sua relação com os professores foi importante: “foram pessoas muito construtivas na minha vida”. Foram os professores do ensino médio que a incentivaram a fazer uma faculdade. Pensou em cursar Serviço Social por conta de um projeto social de que participou na favela. Quando terminou o ensino médio, tentou o vestibular, mas não obteve aprovação.

Iniciou então um curso pré-vestibular comunitário à noite. Em seguida, foi aprovada para o curso de Serviço Social em uma universidade privada e em uma universidade federal, ambas reconhecidas por serem instituições de ensino de qualidade. Optou pela universidade privada onde conseguiu bolsa integral e também por conta da vertente do curso. Bianca ficou morando e trabalhando no convento até o terceiro período da faculdade, quando conseguiu um estágio remunerado na área em que estuda. Foi então morar com a madrinha e a filha dela.

Satisfeita com o curso e com a universidade, Bianca tem muitas histórias para contar. Além do estágio, participa de pesquisas com professores e pretende ingressar no mestrado. Pretende morar sozinha, apesar da ajuda da madrinha, para evitar conflitos com a filha dela: “A gente tem ciúme. Eu que entrei na vida da minha

madrinha. Eu que tomei o espaço que é dela, vamos dizer assim. E a gente teve uma briga bem feia, de ficar uma semana sem se falar”.

4.2.4 José, 20 anos, branca

José mora na comunidade da Rocinha com os avós paternos, a irmã de 16 anos e o irmão de 14. O pai tem problemas com drogas e álcool “desde sempre”. Tanto o pai quanto a mãe de José têm o ensino médio completo. Quando José tinha sete anos, a mãe fugiu de casa levando os filhos e foi morar na Favela do Guarda em Del Castilho, subúrbio do Rio de Janeiro. Os familiares na Rocinha desconheciam o paradeiro da família. Ele e os irmãos ficaram um ano sem estudar porque não havia vagas nas escolas da região. Foi um período complicado, “de passar fome”. A mãe, na época, trabalhava como faxineira e pagava aluguel, assim, pouco sobrava para cobrir as despesas de alimentação da família. A situação era tão difícil que tanto José quanto o irmão se sentiram tentados a trabalharem para o tráfico de drogas como “fogueteiros, atravessadores”.

José estudou em escola pública. Durante o ensino fundamental passou por três escolas distintas, em decorrência dos problemas familiares. Depois de conseguir matrícula em uma escola, José conseguiu entrar em contato com a avó paterna, com a ajuda de uma assistente social. A partir daí, a avó ajudou a família, principalmente com alimentação: “aí a gente já começou a ter uma sustentação melhor, básica”.

O ensino médio foi feito em uma escola próxima à Rocinha, depois de entrar em conflito com a mãe para que pudesse morar com os avós paternos na Rocinha. Ele queria estudar em alguma escola da zona sul do Rio de Janeiro: “tinha mais escolas, tinha mais vagas e eram de mais qualidade”. O primeiro emprego foi na rede McDonald’s: estudava na parte da manhã e trabalhava à tarde e à noite. José menciona que aproveitou as oportunidades que surgiram no decorrer deste período, como o curso de inglês e francês. Depois de um ano e três meses trabalhando no McDonald’s, fez um curso de assistente administrativo e conseguiu uma vaga de jovem aprendiz em um banco. Uma vez no banco, buscou se capacitar e se especializar: “eu recebia uma boa renda comparado ao lugar onde eu moro”.

Tendo terminado o ensino médio, continuou a trabalhar no banco, agora como assistente de negócios e começou um curso pré-vestibular comunitário. A decisão de cursar o ensino superior veio após uma feira de profissões na escola. Sempre gostou de Geografia, mas a família queria que fizesse Direito. Pensava também em estudar Relações Internacionais, porque “sempre tive o sonho de fazer prova para a diplomacia”. Foi aprovado em várias universidades e cursos: passou para o curso de Direito em uma universidade federal, para o de Relações Internacionais em outra universidade federal, e para o curso de Geografia em uma universidade estadual e em uma privada de elite. “Foi a primeira vez na minha vida em que eu pude escolher algo”. A família comemorou: “Minha avó ficou orgulhosa porque eu ia ser o primeiro neto a fazer faculdade. A gente fez até uma festa em casa.” José decidiu então fazer Relações Internacionais na universidade federal e Geografia na universidade privada. Para prosseguir com este plano, pediu demissão do trabalho. Durante o dia, ele estuda na universidade privada e à noite na universidade pública.

Pretende buscar cursos de especialização e ingressar em um mestrado. Ele conta que conversou com um professor e que irá fazer o seu trabalho de conclusão de curso pensando neste objetivo. Vive com o dinheiro que conseguiu economizar do trabalho anterior no banco e conta com a ajuda dos avós. A mãe se casou novamente e mora em outro município.

4.2.5 Nara, 23 anos, preta

Nara mora com a mãe na comunidade Santa Marta. Cursa Administração em uma universidade privada, em que obteve bolsa integral. Ainda criança, perdeu o pai, vítima de uma hepatite: “eu tinha acabado de fazer dez anos, uma semana depois do meu aniversário”. Recentemente descobriu que tem um irmão por parte de pai.

Por conta da perda do pai, começou a trabalhar cedo, embora estudasse em uma das melhores escolas particulares do Rio de Janeiro, com bolsa integral. Aos 14 anos de idade, conciliava o curso de Jovem Aprendiz com os estudos. Dois anos depois, tendo concluído o curso, conseguiu um estágio em uma empresa de telefonia e foi por conta dessa experiência que decidiu fazer a graduação em Administração. Nara conta

que a mãe e os avós maternos sempre a incentivaram em relação aos estudos.

Durante o ensino médio, Nara foi aprovada no vestibular de uma universidade privada em Administração e conseguiu um desconto na mensalidade. Kursou dois períodos, mas teve que abandonar o curso porque a mensalidade aumentou e não tinha mais como pagar. Pouco tempo depois, fez outro vestibular, obtendo aprovação em outra universidade privada, também para o curso de Administração, obtendo bolsa integral pelo Prouni.

4.2.6 Beatriz, 22 anos, preta

Beatriz mora na comunidade da Rocinha com a mãe e cursa Jornalismo em uma universidade privada. A mãe de Beatriz trabalha em um consultório dentário e estudou apenas até a quinta série. Já o pai trabalha em restaurante e tem o ensino médio incompleto. Os dois sempre apoiaram Beatriz e a irmã em relação aos estudos: “Eles sempre falaram que não tiveram oportunidade de estudar como a gente estava tendo. Então era para a gente aproveitar. E a gente aproveitou”.

Para conseguir ingressar na universidade, fez um curso pré-vestibular comunitário, pois, como sempre estudou em escola pública, não se sentia preparada: “O ensino da rede pública é meio fraco, não prepara você para o vestibular”. Além disso, ela lembra que durante o ensino médio ficou algum tempo sem professor de História e Português. Admite que seu sonho era cursar uma universidade estadual, a mesma em que a irmã estudou Pedagogia, mas estuda em uma universidade privada. Beatriz tem interesse em fazer outra faculdade quando terminar Jornalismo, provavelmente Direito, “porque eu sempre fui muito ligada em direitos sociais, em preservar os direitos humanos das pessoas”.

4.2.7 Luiza, 21 anos, parda

Luiza cursa Direito. Seus pais são separados e ela mora com o pai em Botafogo, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. Tem uma irmã de sete anos por parte de mãe. Seu pai é garçom e a mãe trabalha em casa, fazendo doces sob encomenda.

Durante o ensino fundamental, Luiza estudou em uma escola pública localizada no mesmo bairro em que mora. Ela acredita que a boa qualidade da escola pública que frequentou esteja relacionada ao fato de estar localizada em uma área militar, em que filhos de militares estão matriculados, recebendo apoio de instituições militares. Luiza percebeu uma grande diferença em relação à escola estadual em que fez o ensino médio: “não tinha professor suficiente, muitos professores faltavam”. Ela diz que sempre foi boa aluna, o que atribui, em parte, aos estímulos que recebeu dos professores no decorrer do ensino fundamental. Também em casa era regularmente cobrada pela mãe com relação ao desempenho nos estudos. Por conta disso, assim que ingressou no ensino médio, já estava decidida a cursar o ensino superior, mas não sabia se escolher Direito, História e Ciências Sociais.

Durante o terceiro ano do ensino médio, Luiza estudava na parte da manhã, trabalhava na parte da tarde e à noite cursava um pré-vestibular comunitário. Ela considera que o pré-vestibular foi muito importante para manter seu interesse pela educação superior. Prestou vestibular, então, sendo aprovada em duas universidades, uma federal e uma privada. A universidade federal era próxima a sua residência e era, desde o início do pré-vestibular, sua primeira escolha. Mas quando soube dos resultados, tomou decisão contrária: “fiquei com medo de greve e aí fiquei meio preocupada”. Luiza optou pela universidade privada não apenas pela ausência de greves, mas também pela estrutura que a universidade oferece. Conseguiu bolsa integral pelo Prouni e atualmente está estagiando em uma empresa.

4.2.8 Joana, 19 anos, branca

Joana cursa Comunicação Social em uma universidade privada. O pai de Joana era corretor de imóveis. Com o falecimento do pai em 2013, a mãe, manicure e trabalhadora autônoma, não tendo mais condições de pagar o aluguel de um apartamento em Copacabana, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro, mudou-se para o município de Nova Iguaçu, no mesmo Estado. Joana não acompanhou este movimento, mas continuou residindo no bairro de Copacabana, na casa da madrinha. Tem dez irmãos por parte de pai: “Já são todos adultos, eu sou até tia. Tenho um monte de sobrinhos, tenho sobrinho da minha idade.”.

Joana fala com muito entusiasmo das escolas em que estudou durante a infância, tanto da escola de ensino fundamental – “foi o melhor colégio!” – quanto da escola de ensino médio. Com a morte do pai, os irmãos ajudaram a pagar as mensalidades da escola do ensino médio, em que foi boa aluna: “Desde pequenininha eu sou responsável, então ninguém nunca me disse ‘Vai estudar!’”.

Escolher o curso superior foi difícil. Joana tentou o vestibular duas vezes. Durante todo o ensino médio e até a primeira tentativa, seu sonho era estudar Medicina, ser pediatra, mas “vários motivos” a fizeram desistir, desde a parte financeira, pois os irmãos pararam de ajudar, até a pouca afinidade com disciplinas inerentes ao curso de Medicina como física, biologia e química. Para ingressar na universidade, cursou um pré-vestibular comunitário, o que ajudou muito nas disciplinas em que tinha menos base. Foi aprovada para o curso de Turismo em uma universidade federal sediada próxima à casa de sua mãe, mas desistiu quando saiu o resultado da universidade privada, que sempre havia admirado. A mãe não gostou desta decisão. Joana comentou: “Não sei nem explicar. Eu tenho um amor tão grande por essa faculdade”. O único receio de Joana era não conseguir bolsa integral. Joana diz estar gostando da faculdade e feliz por já ter conseguido um estágio remunerado na própria universidade.

4.2.9 Dandara, 20 anos, não declarou

Dandara cursa Geografia em uma universidade privada. Ela nasceu no Estado do Maranhão e veio para o Estado do Rio de Janeiro estudar. Mora com duas irmãs na Tijuca, Zona Norte do Rio de Janeiro. Tem muitos irmãos: sete por parte de mãe e, por parte de pai, não sabe dizer quantos. As duas irmãs com quem mora são por parte de pai: uma tem 60 anos e a outra 75. Dandara diz que o pai, já falecido, não foi muito presente, mas “dava assistência”. Coube à mãe, trabalhadora rural, incentivá-la a estudar.

Dandara não se recorda muito bem do ensino fundamental; o pouco que conta é que era “precário”, “escola muito pequena” e que “as turmas eram misturadas”, “então não tinha atenção para os alunos”. Não se recorda dos professores e diz que foi

uma época de que não gostou e que, então, prefere não lembrar. Já o ensino médio foi iniciado no Maranhão e concluído no Rio de Janeiro. Ela conta que sentiu muita diferença com a mudança: “Lá eu não tinha química e física, então, quando cheguei aqui fiquei perdida. E, sei lá, o estudo daqui é mais forte”. Os professores e os colegas do colégio em que estudou no Rio de Janeiro a ajudaram muito, além de ter estudado muito para recuperar o atraso: “Eu me esforçava muito. Queria alguma coisa, então eu estudava muito, tentava saber mais, além do que eles passavam.”.

No Rio de Janeiro, foram as duas irmãs com quem mora que a estimularam para que continuasse os estudos: “sempre falando ‘você tem que fazer vestibular, estudar’. Procuravam cursinhos para eu fazer. Sempre me incentivando mesmo.” As irmãs só estudaram até o ensino fundamental, sendo uma aposentada e outra revendedora de roupas.

Dandara pensou em fazer Direito, mas decidiu por Geografia, não sabe bem explicar o motivo: “sei lá, eu acho que a Geografia me escolheu, na verdade. Não sei. Até agora eu ainda não sei ao certo, mas estou gostando”. Dandara diz se esforçar bastante para ir bem nas provas: “porque se você reprovar, perde a bolsa, então fico muito preocupada com isso”. Ela conta com um auxílio para transporte e alimentação da universidade e também com a ajuda das irmãs.

4.2.10 Aline, 24 anos, preta

Aline cursa Administração em uma universidade privada. Ela mora com a mãe e a irmã mais nova, de 12 anos, na comunidade do Rio das Pedras, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Aline também tem uma irmã mais velha, de 33 anos, que é técnica em enfermagem. Seus pais são separados desde quando Aline tinha nove anos. O pai trabalha em obras. Já a mãe é empregada doméstica e também tem uma loja de comidas na comunidade com outros familiares.

Aline se recorda muito bem do ensino fundamental e médio, inclusive de alguns professores e de situações específicas. Sempre estudou em escolas públicas. Coursou o ensino fundamental perto de casa e o ensino médio em uma escola no Leblon, Zona Sul do Rio de Janeiro: “eu queria longe de casa porque já fazia tudo perto de casa,

queria um pouquinho mais longe”. No terceiro ano do ensino médio, fez um curso pré-vestibular comunitário, que não chegou a concluir.

Aline diz que desde criança já queria fazer uma faculdade: “já queria ter uma profissão, mas não sabia o que era”. No fundo, acha, queria mesmo fazer Engenharia. No ensino médio já buscava informações sobre universidades, vestibulares e bolsas de estudos: “eu ensinava as minhas amigas e inscrevia elas”. Diz que sempre foi boa aluna, principalmente em matemática, e que sempre gostou “muito” de ler: “eu lia muito jornal também, porque meu pai lia todo dia de manhã”. Pensou em seguir a carreira militar durante o ensino médio, fez um curso preparatório, mas desistiu (“eu nunca fui muito decidida”). Prestou vestibular para várias universidades e em cada uma delas optou por cursos diferentes: Engenharia de Alimentos, Educação Física, Direito, Engenharia Química e Administração.

A mãe de Aline tem apenas o ensino fundamental e o pai também, mas retomou os estudos há pouco tempo. Mesmo assim, Aline costumava pedir conselhos à mãe sobre assuntos relacionados aos estudos, e foi com base em seus conselhos que decidiu fazer Administração na faculdade privada em que conseguiu bolsa integral.

Aline tem gostado da faculdade, apesar de ter passado por um episódio de discriminação por parte de um professor. Fez estágio em um banco e também foi monitora de disciplinas de matemática por duas vezes. Durante as férias escolares de verão, trabalhou nos Estados Unidos. Esta experiência tão agradável que seu objetivo é, quando terminar a graduação, trabalhar lá novamente.

4.2.11 Talita, 19 anos, branca

Talita cursa a faculdade de Educação Física em uma faculdade privada com bolsa parcial. Mora com a mãe e o companheiro da mãe no bairro do Catumbi, bairro central da cidade do Rio de Janeiro. Ela nasceu quando a mãe tinha apenas 14 anos e o pai 16. De outro relacionamento, também com uma mulher muito jovem, o pai teve outra filha, que é da mesma idade que Talita. O pai mora em São Paulo, onde constituiu outra família e tem mais um filho, de três anos. Talita é de São Paulo e foi lá que cursou o ensino fundamental e médio. O ensino fundamental foi feito parte em

escola pública e parte em escola privada, na qual o pai trabalhava como professor de educação física. Por conta disso, ela não pagava mensalidade. O pai voltou a estudar depois de adulto e fez faculdade de Educação Física; já a mãe completou o ensino médio e é cabeleireira.

Talita se recorda bem da época em que cursou ensino fundamental e médio. Diz que foi boa aluna e integrava o grupo dos *nerds*, mas confessa ter dificuldades em disciplinas que envolvem números. Começou a trabalhar cedo, fazendo “bicos” para não ter que pedir dinheiro aos pais. Enquanto morava em São Paulo, nos finais de semana, trabalhava em casas de festas para crianças como recreadora. Além disso, às vezes tomava conta de crianças.

Ainda em São Paulo, durante o terceiro ano do ensino médio, fez vestibular e conseguiu aprovação em uma universidade pública federal em Educação Física, mas os pais não a deixaram fazer porque o campus era muito longe de sua residência. Assim, Talita decidiu mudar-se para o Rio de Janeiro e morar com a mãe (até então ela morava com o pai em São Paulo). No Rio de Janeiro, conseguiu um trabalho de assistente administrativo e após um ano começou a fazer um curso pré-vestibular comunitário noturno. Após dois anos de curso, Talita obteve aprovação em diferentes universidades: passou para Educação Física em duas universidades privadas, para Letras em uma universidade privada e para Biologia em uma universidade pública. Talita escolheu Educação Física na universidade privada porque sempre gostou de trabalhar e desenvolver atividades com crianças e jovens. Futuramente, ela pensa em fazer Biologia. Talita conta que os pais queriam que ela tivesse feito vestibular para Direito: “Eles acreditam que eu tenho um potencial para algo melhor do que Educação Física”. O pai paga a diferença da mensalidade não coberta pela bolsa e a mãe ajuda a pagar outras despesas, já que seu salário não supre suas necessidades.

4.2.12 Vando, 25 anos, parda

Vando cursa Letras em uma universidade privada de elite e mora no Catete. Não sabe dizer com precisão quantos irmãos tem – “eu não fui criado com eles, aí acabo esquecendo” – pois os pais, separados, constituíram novas famílias. Vando foi

criado pela avó materna no interior do Maranhão. Além da avó, outros familiares viviam na mesma residência. Somente a partir dos dez anos de idade foi morar com a mãe, em outra cidade do Maranhão.

Vando se considera um estudante “intermediário” que, de vez em quando, “era meio de surpreender os professores”, já que sempre foi uma “pessoa preguiçosa, desleixada” e que conversava bastante durante as aulas. Mesmo assim, quando se dedicava, conseguia obter resultados surpreendentes. Ele conta que a mãe não o incentivava a estudar, dizia que era coisa de “maluco”. Concluiu o ensino médio em escola pública. Até então, trabalhava de forma autônoma nas feiras da cidade, auxiliando comerciantes.

Aos 20 anos mudou-se para o Rio de Janeiro e foi morar com um tio e, em seguida, com o pai, após muita insistência deste último. Trabalhou no comércio e voltou a estudar, também por insistência do pai. O pai também voltou a estudar, já adulto, e incentivou o filho a realizar um curso técnico em Administração na mesma escola em que estudava. Após o curso técnico, Vando iniciou um pré-vestibular comunitário, conciliando o trabalho de ajudante em um restaurante durante o dia e o curso à noite. Embora houvesse passado em um curso noturno próximo ao trabalho, em uma universidade federal, preferiu o curso de Letras em uma universidade privada em turno diurno, obtendo bolsa integral pelo Prouni. Ele tentou conciliar o trabalho no restaurante com a faculdade no primeiro período, trabalhando à noite, nos finais de semana e feriados para compensar, mas não conseguiu, o que o levou a pedir demissão do trabalho: “eu fiz uma mudança muito radical”. Nesta decisão, contou com o apoio do pai que ficou muito feliz com a aprovação do filho na universidade.

4.2.13 Cláudia, 21 anos, parda

Cláudia cursa Engenharia em uma universidade privada. Mora com a mãe e dois irmãos, de 27 e de 36 anos, em um apartamento alugado em Botafogo, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. A mãe de Cláudia tem uma história de vida conturbada que afetou diretamente a filha. Cláudia diz ser fruto de um “estupro”. A mãe de Cláudia teve o primeiro filho com 15 anos de idade e estudou apenas até o ensino

fundamental. É dona de casa, revendedora de cosméticos e cuidadora do filho mais velho que tem síndrome de Asperger. O pai de Cláudia era usuário de drogas e agredia a mãe, trazendo muito sofrimento à família. Quando ainda era pequena, o pai saiu de casa e “sumiu”. Foi um período difícil, em que a família passou por muitas dificuldades. O irmão mais novo fez faculdade de Biologia e hoje é professor.

Cláudia fez o ensino fundamental e médio em uma escola privada católica. Durante o ensino fundamental, o pai pagava as mensalidades. Ele trabalhava em uma concessionária de automóveis, era formado em Administração e tinha “uma boa renda”. Quando o pai foi embora, Cláudia conseguiu concluir os estudos por meio de bolsa integral dada pela própria escola. Mas os problemas familiares prejudicaram sua formação: “Me alfabetizei sem falar. Só fui falar na terceira série do Fundamental”.

Cláudia afirma que sempre foi boa aluna e que se “cobrava muito”: “Graças a Deus, mesmo calada eu tirava 10 e eu não gostava que ninguém estudasse comigo, eu sempre estudei sozinha”. Como uma de suas matérias preferidas era matemática, desde pequena ela queria estudar Engenharia, mas lembra que um professor do ensino médio a desestimulou a fazer Engenharia. Tentou ingressar em uma escola técnica federal no ensino médio, em um curso de edificações, mas não conseguiu ser aprovada.

Na época do vestibular, seu objetivo era uma universidade pública “por causa das pessoas” com que convivia no colégio: “Elas eram muito fúteis e eu queria muito estudar”. Entretanto, não conseguiu ser aprovada. Assim que concluiu o ensino médio, continuou estudando por conta própria para o vestibular e, ao mesmo tempo, procurando emprego. Por fim, conseguiu passar no vestibular de uma universidade privada para Engenharia Civil com bolsa de estudos integral pelo Prouni.

Na universidade, enfrentou problemas similares àqueles do ensino médio com relação aos colegas: “Eu briguei muito com [colegas], porque elas não faziam nada, elas queriam deixar tudo nas minhas costas, porque eu sempre fui essa pessoa que faz tudo mesmo”. Repetiu uma disciplina de cálculo no primeiro período. Apesar disso, Cláudia se diz satisfeita com a instituição de ensino, elogia a estrutura, os funcionários e os professores. Conta com apoio psicopedagógico oferecido aos

alunos. Espera conseguir algum tipo de trabalho ou estágio para ajudar com as despesas de casa.

4.2.14 Tadeu, 19 anos, parda

Tadeu cursa Ciências Contábeis em uma universidade privada. Até os nove anos morou com a mãe e o pai na comunidade da Rocinha. O pai era garçom e a mãe trabalhava como estoquista em loja de roupas. Os pais se separaram, a mãe ficou desempregada e voltou com ele para o Ceará, e o pai foi para São Paulo trabalhar em obras. Tadeu e a mãe ficaram um ano no Ceará, retornando depois à Rocinha. Mora com a mãe, que trabalha como cuidadora em uma creche na comunidade, e o padrasto, que é aposentado. Os pais de Tadeu estudaram até o ensino fundamental.

Tadeu fez o ensino fundamental em uma escola pública na Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, próximo à comunidade da Rocinha. Ele considera o ensino da escola bom e diz ter feito amizades que perduram até hoje. O ensino médio também foi feito em escola pública próxima à comunidade que, segundo ele, não era tão boa quanto a escola do ensino fundamental. Durante o segundo ano, ficou muitos dias sem aulas, de forma que algumas disciplinas ficaram com o conteúdo defasado, o que o deixou desanimado com a escola e os estudos: “eu comecei a ficar preguiçoso, por causa disso”.

Neste mesmo período, Tadeu trabalhou como jovem aprendiz em um supermercado próximo a sua casa. Saiu porque o contrato havia acabado, mas não gostaria de continuar, pois “ralava muito”. Diz nunca ter sido um aluno “esforçado”, de “chegar em casa e estudar, estudar, estudar”, mas que obtinha notas boas. Além disso, a mãe desempenhou um papel importante de cobrança: “Minha mãe ameaçava de me bater mesmo, e me batia quando eu tirava nota baixa, embora eu quase nunca tirava. Mas ela me batia e sempre me cobrava muito pra estudar, para ter uma vida melhor do que ela tinha, do que meu pai tinha.”

Até o terceiro ano do ensino médio Tadeu não tinha interesse em fazer faculdade: “Na verdade, desde pequeno eu queria ser jogador de futebol, igual a todo mundo”. A mãe o estimulou a fazer uma faculdade e procurou um pré-vestibular

comunitário em que ele pudesse estudar. Durante o pré-vestibular, Tadeu pensou em fazer Direito ou Economia em uma universidade federal, mas não conseguiu nota no vestibular para os cursos pretendidos, acabando por ficar com a terceira opção, Ciências Contábeis: “porque eu gosto de Matemática e porque é a área com que eu mais me identifico. E também porque eu queria trabalhar em banco”. Ele obteve bolsa integral pelo Prouni.

Tadeu dá suas impressões sobre a universidade, que considera “um pouco desorganizada” e diferente do que imaginava: “Ah, eu pensava que iria ser algo mais intelectual. Mas não, é igual à escola. É só matéria e você copia ou anota o que tem que anotar. Só. Eu achei que ia ter mais debates, essas coisas”.

Pensa em trabalhar, mas ainda não está procurando, pois no final do ano irá viajar com a mãe e o padrasto para visitar as famílias no Nordeste do Brasil. Além disso, está preocupado em perder a bolsa de estudos: caso consiga um emprego, sua renda irá aumentar e poderá perder a bolsa. Então, “a melhor opção é conseguir um estágio”.

4.2.15 Tainá, 21 anos, preta

Tainá cursa Engenharia Civil em uma universidade privada. Mora com a mãe na comunidade Santa Marta em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro. Os pais são separados e o pai de Tainá constituiu outra família, tendo um filho de um ano de idade. A mãe fez curso técnico em enfermagem e trabalha como cuidadora de idosos. O pai já tentou fazer uma faculdade, mas não concluiu. Ele já teve diferentes empregos e atualmente trabalha na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Tainá tem um irmão de 30 anos que é formado em Educação Física e mora em São Paulo, onde trabalha como treinador de polo aquático. Tainá fez todo o ensino fundamental e médio em uma escola privada tradicional, reconhecida pela qualidade de ensino, com bolsa de estudos integral. Sobre a infância na comunidade, ela comenta: “eu nasci e me criei aqui, mas eu quase não ficava brincando por aqui. Como eu já era de um colégio particular, eu brincava com as meninas de lá”.

Tainá não se considera boa aluna: na escola nunca ficou reprovada, mas já esteve em recuperação. O estímulo para ingressar na universidade veio da escola e também dos pais, que insistiam que ela deveria fazer uma faculdade, e do exemplo do irmão que fez faculdade de Educação Física. Decidiu fazer Engenharia por conta de obras que foram feitas em sua casa e que ela acompanhava, com o pedreiro.

O objetivo de Tainá no vestibular era ser aprovada para Engenharia em alguma universidade federal, mas não conseguiu nota suficiente. Até conseguiu ser aprovada e se inscreveu em Nutrição em uma universidade federal, mas desistiu, pois não era o que queria. Então, fez vestibular para uma universidade privada em que foi aprovada para o curso desejado.

Ela relata que não queria estudar nesta universidade, por receio de ter que pagar e não poder. Durante o primeiro período da faculdade, ela estudou sem saber se continuaria ou não. Recebia boletos, mas não pagava e procurava com o pai a assistência social da universidade para pleitear uma bolsa. A mãe não queria que ela fosse para esta faculdade: “eu acho que ela achava que era ‘coisa de riquinho’.” Ao ingressar no segundo período, Tainá obteve bolsa integral.

Tainá tem gostado muito do curso. Considera que, em comparação com o ensino médio, estuda menos: “Na época do colégio parecia que eu estudava mais. Agora parece que eu deixo tudo para estudar em cima da hora”. Considera o curso muito cansativo: tem provas toda semana e é em período integral. Por conta disso, ainda não conseguiu um estágio e já ficou reprovada em duas disciplinas no segundo período. Tainá comenta que pretende trabalhar em construções.

4.2.16 Laura, 23 anos, preta

Laura estuda Administração e mora com os pais na comunidade Santa Marta em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro. Tem uma irmã de 35 anos que é casada, mora na mesma comunidade e graduou-se em Pedagogia. O exemplo da irmã incentivou Laura a cursar o ensino superior: ‘Minha irmã conseguiu, então eu também consigo’. Os pais estudaram até o ensino fundamental. O pai é motorista, mas está desempregado, e a mãe trabalha em uma lavanderia. Durante toda a infância

e a adolescência, Laura estudou em escolas públicas. Quando questionada se gostava de um de seus primeiros colégios, ela lembra que sim, apesar de ter sido vítima de *bullying* na época: “Eu lembro de conversar com meu pai que uns alunos me chamavam de ‘macaca’”.

Laura se considera muito responsável, a que atribui ter sido frequentemente escolhida, desde a infância, para representante de turma. Além disso, engajou-se muito cedo em múltiplas atividades, tendo começado a trabalhar ainda no terceiro ano do ensino médio, quando fazia curso de Jovem Aprendiz pela manhã, à tarde estagiava em uma empresa de telefonia e à noite frequentava um curso pré-vestibular comunitário. Obteve aprovação em uma universidade privada e em uma universidade estadual, ambas para o curso de Administração. Foi uma decisão difícil, que envolveu toda a família, mas ela acabou optando pela universidade privada porque conseguiu bolsa integral pelo Prouni e também por medo de futuras greves na universidade estadual.

Sua trajetória é motivo de satisfação para Laura e orgulho para a família, por ser a segunda da família em uma universidade: “É bom ver a felicidade estampada nos rostos deles”.

4.2.17 Vagner, 22 anos, parda

Vagner cursa Design em uma universidade privada. Mora na Taquara, Jacarepaguá, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, com a mãe, o pai e um irmão. Além disso, tem uma irmã de 27 anos, casada. Diz que sempre foi bom aluno (“aprendi a ler e a escrever sozinho em casa”) e se destacava no colégio. Estudou em escolas públicas, recordando-se muito bem de sua rotina, dos professores e das atividades no ensino fundamental e médio.

O pai de Vagner tem o ensino médio e é taxista. A mãe terminou a graduação de Direito e fez a pós-graduação há pouco tempo: “Minha mãe chegava exausta do trabalho, da faculdade e me ajudava com algumas coisas que eu tinha que fazer”. Preocupada com a educação dos filhos, a mãe buscava as melhores escolas públicas. Vagner considera que a mãe teve um papel importante em exigir que os filhos estudassem: “Quando eu estava na oitava série, tinha uma cultura na minha família,

minha mãe que instaurou, de que todos os filhos dela tinham que ser técnicos em alguma coisa”. Assim, a irmã cursou uma escola técnica estadual, onde fez o curso de Patologia Clínica, e em seguida fez faculdade de Enfermagem. Vagner fez o ensino médio técnico em Audiovisual em uma escola pública. E seu irmão mais está fazendo o mesmo curso técnico no ensino médio.

No ensino médio, tinha como objetivo fazer um curso superior de Cinema em uma universidade federal: “Eu queria fazer Cinema porque eu queria me tornar produtor.” Além disso, a mãe não queria que ele estudasse em universidade privada: “Acho que ela não falava tão mal da universidade particular, mas ela enaltecia tanto a universidade pública que eu via a universidade pública como a única solução”. Ele não conseguiu aprovação na universidade desejada, mas conseguiu ser aprovado em uma universidade privada no curso de Produção Audiovisual com bolsa integral pelo Prouni. A experiência foi decepcionante: o que era tratado na universidade ele já havia aprendido no ensino médio. Então, voltou a estudar para o vestibular enquanto prosseguia o curso na faculdade e fazia estágio. Conseguiu bolsa em um curso pré-vestibular privado e foi no decorrer desse curso que resolveu fazer vestibular para outra universidade privada, apesar da discordância da mãe. Vagner foi aprovado na universidade federal desejada e durante um semestre a cursou, mas se decepcionou novamente: “Eu romantizava a universidade federal de um jeito que não condiz com a realidade, são infraestruturas que são precárias, sistemas e serviços que não funcionam, o desrespeito ao funcionário, ao servidor público. Eu passei pela greve dos servidores. Teve um momento que eu falei ‘não quero mais’.” Sua decisão também foi pautada pela aprovação no segundo semestre do mesmo ano para a universidade privada em que estuda atualmente onde conseguiu bolsa integral pelo Prouni. Vagner está muito satisfeito com o curso. Obteve bolsa para um curso de inglês e tem interesse em fazer mestrado.

4.2.18 Ana Maria, 20 anos, preta

Ana Maria cursa Biologia em uma universidade privada e mora na comunidade Santa Marta em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro, com os pais e dois irmãos.

Ana Maria estudou em uma escola privada religiosa até a metade do ensino fundamental com bolsa de estudos. Em seguida conseguiu outra bolsa de estudos para uma escola privada tradicional. Ela conta que estudava durante a infância, “mas não todos os dias, só quando tinha provas e testes” e aponta que o pai cobrava para que estudasse. O pai “trabalha em abrigo, com meninos de rua. E agora está em outro emprego, tomando conta de idosos”. Quando mais novo, o pai iniciou o curso superior de Ciências Contábeis, mas por conta da gravidez do primeiro filho foi forçado a interromper o curso e não retomou. A mãe de Ana Maria é dona de casa e só concluiu o ensino fundamental. O irmão mais velho estudou em uma das melhores escolas públicas do Rio de Janeiro, passou no vestibular, mas não prosseguiu, “meu irmão é meio doido”. Hoje é atendente em um quiosque na praia. Já a irmã mais nova segue a trajetória de Ana Maria, estudando, inclusive, no mesmo colégio privado em que ela estudou e também com bolsa integral.

Embora esteja na faculdade de Biologia, Ana Maria não está satisfeita, pois seu sonho é cursar Veterinária, mas após duas tentativas fracassadas no vestibular, optou por uma área próxima à desejada: “por enquanto eu estou gostando e aí vamos ver no que vai dar”.

4.2.19 Daniela, 27 anos, preta

Daniela cursa Administração em uma universidade privada de elite e mora na comunidade Santa Marta em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro, com a mãe e um irmão. No total, são três irmãos e os pais são separados. Daniela estudou durante todo o ensino fundamental em escola pública. O ensino médio fez em uma escola privada tradicional graças à bolsa de estudos e ajuda de custo que recebeu de uma ONG. Ela conta que foi uma professora da escola pública que conseguiu essa oportunidade: “Ela falava que não se conformava, porque eu tinha potencial pra estar em um colégio particular”. O pai foi quem incentivou os filhos a estudarem e era o responsável para assuntos relacionados à educação:

“Além de levar e buscar, era ele quem corrigia, olhava as notas dos nossos cadernos, passava exercícios, quem estava sempre ali. Ia nas reuniões, era sempre assim, era ele quem resolvia tudo, comprava material de escola[...] Era assim, até todo mundo acabar [os estudos]”.

A mãe é diarista e voltou a estudar há pouco tempo. Por sua vez, o pai trabalha como garçom em casas de festas. O irmão de Daniela trabalha com o pai e a outra irmã é auxiliar de transporte escolar. Além de Daniela, somente a irmã mais velha ingressou na universidade, cursando Pedagogia.

Daniela diz gostar de estudar e de praticar esportes. A transição da escola pública para a escola privada “foi uma mudança muito brusca”. Apesar da dificuldade em acompanhar a nova rotina, ela concluiu o ensino médio, mas não obteve êxito imediato no vestibular, o que a levou a fazer um ano de curso pré-vestibular comunitário. Para Daniela, fazer uma faculdade era questão de tempo: “Eu não sou pessoa de me deslumbrar, não sou. O meu objetivo era estudar em algum lugar. Esse era o meu objetivo, não importava se era X ou Y, em alguma universidade eu ia estudar.” Por fim, conseguiu aprovação na universidade em que se encontra com bolsa integral pelo Prouni. Ingressou na faculdade conciliando trabalho e estudo, mas atualmente está desempregada e espera conseguir um estágio ou trabalho, mas conta que está “difícil” conseguir emprego.

4.2.20 Renato, 21 anos, preta

Renato cursa Ciência da Computação em uma universidade privada e mora na comunidade Santa Marta em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro, com os pais e os irmãos. Tem uma irmã de 15 anos no ensino médio e um irmão de 21 que já concluiu o ensino médio e é professor de dança. A mãe trabalha há mais de 20 anos em uma creche onde é cuidadora de crianças e o pai trabalha como atendente no polo de saúde pública na comunidade.

Renato estudou em escolas públicas, fez metade do ensino fundamental em tempo integral, e depois foi para uma escola municipal. Recorda-se bem dos professores e dos acontecimentos da época. Conta que foi um aluno “bagunceiro”,

mas que também “prestava atenção” nas aulas, principalmente de matemática e física, matérias de que mais gosta. O incentivo para estudar e fazer faculdade veio do pai, que fiscalizava sua frequência à escola. Durante o ensino médio, Renato estudava na parte da manhã e à noite dava aulas de percussão e acompanhava o pai nos ensaios de escola de samba.

Assim que concluiu o ensino médio, Renato parou de trabalhar à noite para se dedicar ao curso pré-vestibular comunitário, mas no meio da preparação começou a servir ao exército. Em decorrência disso, não conseguia assistir as aulas com frequência e não obteve aprovação no vestibular. Concluído seu período no exército, começou a trabalhar em uma lanchonete e manteve a frequência ao curso pré-vestibular comunitário à noite.

Renato foi aprovado para o curso de Engenharia Mecânica em uma universidade privada. Ficou muito feliz e espalhou a notícia para amigos e familiares, entretanto no primeiro dia de aula foi informado que não havia alunos suficientes para formar uma turma de Engenharia. A faculdade então ofereceu matrícula em qualquer outro curso: “na hora foi meio que um baque [...] Eu fiquei muito mais por medo meu de sair, de tentar outra faculdade e não conseguir, trocar o certo pelo duvidoso”. Ele pensou em tentar o vestibular para Engenharia novamente em outra instituição, mas desistiu: “Se eu sair daqui, vou lá, tento e não consigo, vou ficar sem nada e vou ter que estudar mais um ano”. Depois de pensar e conversar com parentes e amigos, decidiu matricular-se em Ciência da Computação, obtendo bolsa integral pelo Prouni. Sobre a organização da faculdade, Renato comenta: “tô sentindo que a nossa turma foi tipo a cobaia, vamos botar as primeiras turmas, vamos vê como que se levam, aí eles erraram algumas coisas com a gente e estão melhorando pra galera que tá vindo”.

Renato reconhece que Engenharia “é o sonho maior” e que pretende fazer o curso quando acabar Ciência da Computação. Além da faculdade em que acabou de ingressar, Renato está fazendo um curso de jovem aprendiz, de assistente administrativo no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) na parte da manhã, em que recebe metade de um salário mínimo como ajuda de custo. Pretende conseguir um estágio na área administrativa ou na área de Ciência da Computação.

4.2.21 Igor, 19 anos, preta

Igor cursa Ciências Contábeis em uma universidade privada e mora na comunidade da Rocinha, na Zona Sul do Rio de Janeiro, com a mãe e uma tia. Os pais são separados e ele tem dois irmãos por parte de pai. Fez o ensino fundamental em escola pública, tendo sido bom aluno. Ainda no ensino fundamental pediu para que a mãe o colocasse em uma escola privada: “eu queria um colégio mais difícil, que me desafiasse mais”. Foi então estudar em uma escola particular católica em um bairro próximo. No primeiro ano, a mãe pagava a mensalidade, mas logo depois teve dificuldades para arcar com os custos da mensalidade e material e obteve um bolsa de estudos integral. Igor conta que, apesar de ser bom aluno, era “muito chato”, “perturbava muito os outros”.

A mãe de Igor trabalha como assistente administrativa em um restaurante, tendo concluído o ensino médio. Já o pai fez faculdade de Matemática e trabalha na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Durante o ensino médio, Igor recebia ajuda de uma instituição filantrópica para pagar transporte e alimentação. A mãe pagava o material didático e a pensão do pai pagava o plano de saúde. Segundo Igor, o papel da mãe foi importante para não esmorecer: “ela me incentivava a ir, a não faltar, a estudar, até hoje ela me motiva”.

Igor revela que teve muitas dúvidas sobre que curso universitário fazer, pois gostava tanto de matemática quanto de línguas, como inglês e espanhol. Pensou em fazer Turismo e Administração, mas decidiu fazer Ciências Contábeis, obtendo bolsa integral pelo Prouni. Confessa que tinha interesse em outra universidade privada e não na que está matriculado, mas a atual ofertava mais vagas e, por conta disso, optou por essa, pois suas chances seriam maiores.

Igor diz gostar da faculdade, que acha muito diferente do ensino médio. Lamenta apenas o tempo gasto para chegar à faculdade por conta da distância e do trânsito. Outro ponto negativo é o fato da aula acabar muito tarde, por volta das 23 horas. Como mora em um “local ruim” dentro da Rocinha (“lá tá tenso”), já aconteceu duas vezes de não conseguir ir para casa por conta de tiroteios à noite. Como a universidade em que estuda tem várias unidades, escolheu uma unidade

distante da Rocinha, mas próxima à casa de uma tia em Jacarepaguá. Assim, pode ficar na casa da tia em caso de emergência, como já aconteceu duas vezes. Pretende conseguir um estágio nos próximos meses em sua área.

4.2.22. Paula, 22 anos, não declarou

Paula cursa Geografia em uma universidade privada. Mora com o pai e a irmã de 18 anos em um prédio onde o pai trabalha como porteiro, situado em Botafogo, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro. A mãe de Paula mora na comunidade do Santa Marta. Paula conta que a mãe preferiu que as filhas morassem com o pai por ser mais “seguro”, e que a mãe quase todos os dias vai em sua casa ajudar nas atividades domésticas. O pai de Paula concluiu o ensino médio e a mãe tem o ensino fundamental incompleto e trabalha como empregada doméstica.

Paula estudou em escola pública até completar o ensino fundamental. Por ser boa aluna, foi selecionada por uma instituição filantrópica que custeou as mensalidades e os gastos no ensino médio em uma escola privada. O processo seletivo para conseguir o patrocínio dessa instituição foi muito difícil e os primeiros meses na escola privada foram complicados: “Eu não imaginava que era tão difícil. Eu chorei quando recebi meu primeiro boletim, eu tirei quatro em geografia, quatro em química, porque tinham coisas que eu nunca tinha visto”.

Durante o ensino médio seu objetivo era passar para o curso de Direito: “Eu pensava em ter uma faculdade que me desse um retorno financeiro pra eu poder ajudar os meus pais”. Entretanto, não conseguiu aprovação. Ingressou então em um curso pré-vestibular comunitário e desistiu de Direito, ficando em dúvida entre Jornalismo e Geografia. Paula conseguiu passar para Jornalismo em uma faculdade privada com bolsa pelo Prouni, cursou um semestre, mas desistiu depois que foi aprovada para cursar Geografia em outra universidade privada. Embora tivesse interesse em Geografia, a escola privada que frequentou não estimulava a escolha de cursos de licenciatura. O próprio professor de Geografia do ensino médio não incentivava Paula a fazer o curso.

O estímulo para estudar veio da instituição filantrópica e do pai: “Ele falava que se eu não estudasse iria ficar que nem ele, iria trabalhar para os outros e ser humilhado, iria ter que trabalhar no pesado, trabalhar que nem minha mãe, minha mãe sempre trabalhou em casa de família.”

Na universidade, Paula se dedica unicamente aos estudos, satisfeita com o curso e com a estrutura da universidade em que está estudando. Além disso, ela conta com auxílio-alimentação oferecido pela universidade. Ela espera entrar em breve em algum grupo de pesquisa.

5. A Trajetória Universitária

No capítulo anterior, contei as histórias de vida dos meus informantes. Todas elas mostram as dificuldades e barreiras no caminho até o ensino superior. Neste capítulo, falarei sobre a experiência com a educação superior desses jovens oriundos de famílias de baixa renda e os significados extraídos ao longo do percurso.

Optei por dividir a trajetória universitária em cinco etapas: a motivação para a educação superior, o ingresso na universidade, a vivência do ensino superior no decorrer do curso, o momento da formatura, e a experiência uma vez concluída a universidade. Como grande parte dos meus informantes foi selecionada no início do curso, as trajetórias universitárias por eles seguidas foram desiguais, tanto no que se refere ao tempo que levaram na universidade, quanto a sua conclusão. Isso significa que nem todos cumpriram as etapas examinadas. Além disso, nem todos os relatos são igualmente reveladores. Por esse motivo, faço uma seleção dos relatos que melhor expressam a etapa vivida. Como o estudo não se propõe a generalizar, mas a desvendar possibilidades e percursos, em cada etapa examino com mais detalhe casos específicos.

As entrevistas realizadas na primeira onda foram nomeadas como E1, já as entrevistas realizadas na segunda onda foram nomeadas como E2.

5.1. A motivação para a educação Superior

A educação superior não faz parte do universo de referências típico dos jovens de baixa renda. Por um lado, muitos não dispõem de experiências anteriores na família, já que são os primeiros em suas famílias a cursarem a universidade. Muitos tampouco receberam estímulos, por parte da família ou das escolas que frequentaram, para ingressarem no ensino superior. Como explicou Vando, ao relatar sua experiência em uma pequena cidade do interior:

Lá no Maranhão era assim, quer dizer, hoje em dia não sei se já mudou, mas ninguém falava nem em faculdade. O professor mal falava, um ou outro tocava no assunto. “Ah, uma graduação é isso aqui”. Era meio que assim: “Terminou o ensino médio? Pronto!” Você sabia que você ia ficar parado no tempo e pronto. Você não ia estudar. Por isso que a minha mãe falava: “Quer estudar pra quê? Pra nada! O filho de fulana estudou e tá aí, não faz nada! Filho de fulano fez isso, tá aí, não tem emprego nenhum!” Porque você terminava de estudar e ficava assim. O professor também não falava nada, o diretor da escola também não te orientava em nada e você não sabia o que fazer. (E1)

O pouco que sabia sobre o assunto provinha de histórias que corriam, na pequena cidade, sobre os que iam para a capital estudar. Sua concepção da universidade vinha de uma série de televisão, muito popular entre adolescentes e jovens, que retratava a vida de jovens a partir de uma academia de ginástica, em que se tangenciava o tema da vida estudantil e universitária. Essa concepção inicial de Vando refletia tanto uma visão hedônica da universidade, como uma distinção associada a quem se encontrava nesta situação. Ele comentou: “Eu sempre senti vontade de fazer uma faculdade, foi porque eu achava bonito as pessoas fazerem faculdade (risos). Eu achava legal dizer ‘Ah, fulano tá fazendo faculdade’.” (E1)

Laura também vivenciou a falta de estímulo aos jovens de baixa renda para prosseguirem até a universidade:

Muita gente no ensino médio acha que a realidade de uma universidade não é pra você. De fato, tem gente que quer que você acredite nisso: você está no ensino médio, em uma escola pública, e você passou a sua vida inteira nisso, está fadado a isso e você tem que se formar no ensino médio pra conseguir emprego em qualquer lugar e pronto. Então eu acho que muita gente, por ter esse discurso desde sempre, não sei se escutando em casa ou onde, já tem essa aceitação, ‘Vou me formar agora, tenho o meu segundo grau completo, vou conseguir qualquer emprego por aí’. (E1)

Essas colocações contrastam com a vivência dos jovens entrevistados, que tiveram oportunidades que lhes permitiram vislumbrar a educação superior como uma alternativa concreta e possível. Procurei entender como chegaram a considerar a universidade como parte de sua trajetória, identificando algumas influências: a família, a escola e terceiros.

Em primeiro lugar, a família foi, em vários casos, fonte de motivação ou de inspiração. Por exemplo, Thales sempre estudou em escolas públicas, mas sua história é marcada pela valorização do estudo, apesar da origem humilde e de ter

perdido os pais ainda criança. Conta que os pais sempre insistiram para que ele e os irmãos estudassem. A mãe, que tinha apenas o ensino fundamental, fazia questão de selecionar as melhores entre as escolas públicas da região para matricular os filhos, “independente de ser longe ou não”. Seguiu o exemplo dos irmãos: “Eu cresci já vendo a minha irmã mais velha saindo do ensino médio e entrando na faculdade, eu vi que era aconselhável entrar numa faculdade para ter uma diferença no mercado de trabalho” (E1). De forma similar, Laura conta que sua inspiração para cursar uma universidade veio da irmã mais velha, que estudou Pedagogia. Pais pouco instruídos, mas que valorizavam a educação, também se constituíram em fonte de motivação. Aline recebeu muito incentivo dos pais em relação à leitura e ao estudo: “Minha mãe sempre me dava livro, falava que era legal ler jornal. Então eu lia muito jornal também. Porque meu pai lia, todo dia de manhã meu pai lia. Então tive meio que um exemplo de casa” (E1). Luiza menciona que “tinha uma cobrança dentro de casa, que eu tinha que estudar, que eu tinha que fazer por onde, com as oportunidades que eu tive”. Renato também era “cobrado” pelo pai:

Meu pai sempre insistiu muito comigo nessa questão do estudo. Sempre disse “Ó, Renato tem que estudar”. Ele é diretor de bateria de escola de samba. Muitas vezes eu ía pro ensaio com ele e ele falava ‘A gente vai chegar tarde, mas amanhã tem que acordar cedo pra ir pra escola. Não esquece da escola, não’. (E2)

Beatriz relata uma cultura familiar que valorizava a educação como única via para sair da pobreza:

Meu pai não chegou a completar o ensino médio. Minha mãe estudou até a quinta série. Eles sempre incentivaram muito, embora nem tenham ajudado muito. Porque pela quantidade dos anos que eles estudaram, muitas coisas eles não sabiam explicar pra gente. ‘Estude, minha filha, estude para você ser alguém na vida. Estude!’ Porque eles não tiveram a possibilidade de estudar. Mas eles sempre falaram que não tiveram oportunidade de estudar como a gente estava tendo. Então era para a gente aproveitar. [...] Porque família pobre só vence na vida estudando. (E1)

Nara perdeu o pai muito cedo, mas tinha uma família unida. Apesar de pobres e com baixo nível de instrução, mãe e avós acreditavam na educação:

Minha família é a minha base, e pelo fato de não ter o meu pai, amadureci na “pancada”. E eu vi a necessidade de tentar ajudar: ‘agora somos nós duas [ela e a mãe] eu tenho que tentar ajudar’. Então eu sempre pensei: quanto mais eu estudo, mais eu vou ter um futuro melhor. Mas principalmente meus avós – meu avô é semianalfabeto e a minha avó também – eles sempre falavam: ‘Pelo amor de Deus, não perde essa oportunidade! Agarra! Segura no que for, mas vai, continua’. (E1)

Paula ouvia o pai falar que o estudo era o caminho para crescer, para evitar empregos subalternos e humilhações:

Ele falava: “ah, eu não tive a chance de estudar e o estudo é o que vai dar mais ascensão social e econômica”. E ele falava que se eu não estudasse iria ficar que nem ele, iria trabalhar para outros e ser humilhado, iria ter que trabalhar no pesado, trabalhar que nem minha mãe: “Se você não estudar vai trabalhar que nem sua mãe em casa de família, é isso que você quer? Ficar trabalhando de empregada?”. Eu ouvia esse tipo de coisa. (E1)

Em segundo lugar, identifiquei as escolas frequentadas anteriormente como fontes de estímulo, o que ocorria de diferentes formas. Alguns desses jovens tiveram a oportunidade de estudar em escolas particulares de boa qualidade, como bolsistas, e aí aprenderam que a universidade era vista como extensão natural do ensino médio e não como algo distante e inatingível. Foi o caso de Daniela - nascida e criada em uma comunidade do Rio de Janeiro e filha de uma diarista e de um garçom – que cursou o ensino médio em uma tradicional escola privada do Rio de Janeiro graças à bolsa de estudos e ajuda de custo que recebeu de uma ONG. A vivência naquela escola lhe abriu os olhos para as possibilidades de educação superior. Assim, fazer uma universidade passou a ser uma “certeza”, algo incorporado ao seu projeto de vida. Caso similar foi o de Nara, que cursou uma escola particular onde desde cedo se discutiam as diferentes carreiras que os jovens poderiam seguir.

Bianca relata ter sido motivada por professores na escola pública que frequentou: “Os professores sempre me incentivaram. Sempre. Eles diziam: ‘Ah, você tem que entrar numa universidade’”. Luiza, por sua vez, estudou em uma escola pública no decorrer do ensino fundamental, reconhecida como de excelente qualidade, situada em um bairro nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro e frequentada por jovens de classe média, em que encontrou os estímulos e a base necessária para considerar o ensino superior como uma possibilidade. Ela observou:

Desde o ensino médio eu já sabia, com certeza que eu queria fazer faculdade. Eu só não sabia exatamente do quê. [...] Eu acho que por eu me espelhar nos professores que eu tive e por eu sempre ter vontade de ter uma profissão, eu sempre achei que esse fosse um caminho natural. Estudar no ensino fundamental, ensino médio e fazer alguma coisa depois. (E1)

Por fim, influências de terceiros tiveram um papel importante para levar Ricardo a prosseguir em sua trajetória escolar para a universidade. Ele foi estimulado por seu chefe em um banco onde trabalhava como aprendiz, com a promessa de efetivação no emprego caso ingressasse na universidade. Mesmo assim, o ingresso foi muito mais difícil do que esperava, sendo necessário tentar duas vezes o vestibular. Sua concepção da universidade vinha do que ouvia de outros: “As pessoas me falavam que era muito difícil, que era uma coisa assim de você entrar uma pessoa saudável, sair maluco depois. Então já entrei com um pouco de receio em relação a isso” (E1).

5.2. O Ingresso na Universidade

Para uma parte dos jovens entrevistados, o ingresso na universidade foi descrito como um sonho, gerando sentimentos de encantamento, deslumbramento e euforia, como descrito nos depoimentos de Joana, Beatriz, Laura, Bianca e Luiza:

Achei que estava em um sonho, sinceramente eu nem acreditava. Eu estava muito feliz no primeiro dia, ‘Nossa! Caramba!’, Eu não conseguia nem dormir direito de tão ansiosa que eu fiquei. [...] Era o meu sonho. [...] E eu até hoje não acredito, então é uma vitória para mim. (Joana, E1)

Eu fiquei deslumbrada. [...] Porque é totalmente diferente da realidade que eu vivo aqui na Rocinha e que eu vivi a minha vida toda no período escolar. São pessoas completamente diferentes, com trajetórias diferentes. Com poder aquisitivo completamente diferente do meu. (Beatriz, E1)

Outro mundo! Completamente diferente. Outro universo! [...] Eu mandei uma mensagem para minha amiga: ‘Isso aqui é um sonho, um sonho que nós sonhamos juntas’. (Laura, E1)

A minha meta sempre foi fazer faculdade. Sempre foi. Nunca tive dúvidas disso aí. E aí quando você não consegue, pensa ‘não nasci para ser qualquer coisa’. [...] Meu pai já morreu, não deixou herança nenhuma, deixou dívidas. Minha mãe também continua fazendo faxina, não vai deixar herança nenhuma. Se eu quiser melhorar de vida... Não vou falar em mérito, porque não é mérito, nunca vai ser mérito. Não existe essa coisa de mérito. Mas pelos meus esforços também. Pelas oportunidades, com certeza, porque não foi só o esforço. [...] Várias vezes já botei a mão na cabeça e pensei: ‘é um sonho eu fazer a faculdade e concluir’. Concluir eu acho que vai ser uma questão de felicidade muito maior do que entrar. Porque entrar e estudar, ainda tem todo o resto. Agora, você chegar até o final é muito mais que isso... (Bianca, E1)

Talvez eu estivesse eufórica, eram tantas novidades, eram tantas pessoas diferentes, era um lugar incrível! (Luiza, E1)

Para Dandara e Paula, as sensações foram de emoção e incredulidade:

Eu falei para minha mãe e minha irmã, elas ficaram muito emocionadas, muito emocionadas. E eu também fiquei porque eu nunca esperava estar aqui, nunca mesmo. Eu fiz a prova descrente de que eu ia passar. E aí foi uma surpresa. [...] Antes eu não me via aqui, sei lá, um mundo diferente do meu.” (Dandara, E1)

Eu lembro que eu fui fazer a matrícula, pré-matrícula, não sei, então eu lembro que só caiu a ficha quando a moça do Prouni me deu as boas-vindas. Então caiu a ficha e lembro que meu pai ficou com os olhos cheios de água, porque é meio que um sonho. Foi muito legal. (Paula, E1)

Alguns, no entanto, descrevem a experiência como algo muito forte, que se assemelharia mais a um choque, ou mesmo um “baque”, como colocou Vando: “Pra mim assim, foi um baque. Foi assim um choque, sabe? [...] Um choque elétrico... [...] Porque é como se eu tivesse caído de paraquedas aqui.” (E1)

Cláudia entrou no curso de Engenharia, e desde logo se defrontou com um nível de exigência muito alto, o que fez com que se sentisse mais pressionada do que deslumbrada, apesar de mencionar a sensação de “felicidade” ao saber que tinha entrado na universidade:

Foi uma coisa muito rápida. Apesar de estar no primeiro período, na segunda semana eu já estava com muita matéria. Eu não tinha muito tempo para ficar maravilhada porque eu já estava com muita coisa assim. Muita. Engenharia é difícil mesmo. Eu acho que eu levei mais esse impacto do que o impacto de estar na faculdade. A felicidade foi mais quando eu passei. (E1)

Entrar em uma universidade, especialmente para um jovem de baixa renda, significa ingressar em um mundo novo, e é natural que, nesse processo, enfrente medos e dificuldades, por estar adentrando território que, comumente, não foi mapeado por outros membros da família e nem mesmo por amigos. Procurei identificar alguns desses medos, quando e como se manifestavam. Três medos apareceram em um primeiro momento: o de não conseguir ou perder a bolsa, o temor de constrangimento social e o medo de não corresponder às expectativas de outros.

O temor de não conseguir ou de perder a bolsa foi indicado por vários informantes. Em um caso específico, a estudante chegou a perder a bolsa em uma universidade, mas prestou novamente vestibular, dessa vez para outra universidade, e obteve bolsa na nova instituição. Em função da bolsa, o ingresso na universidade para Tainá foi acompanhado de muita apreensão. Inicialmente ela não queria estudar nessa universidade por medo de não conseguir uma bolsa de estudos, mas como não foi aprovada na universidade pública para o curso que gostaria, não viu alternativa. Entretanto, a resposta definitiva sobre se havia conseguido ou não a bolsa de estudos demorou para sair e, enquanto isso, ela recebia os boletos referentes às mensalidades, gerando muita tensão:

Chegou uma hora que eu pensei: “ah, não vou conseguir mais”. Eu já estava batalhando há um tempão e nada de eles darem uma resposta. Eu pensava: “tenho que passar em tudo, senão aí é que eu não consigo mesmo”. [...] Eu fiquei de prova final em uma matéria, Química. Fiquei com muito medo de não passar. “Se eu não passar, já era”. Já era a bolsa, já era faculdade. Mas graças a Deus eu consegui, fui aprovada em tudo. (E1)

Beatriz teve uma experiência similar:

Já tinha vindo o boleto mas eles falaram que não era para me preocupar e que ia sair a bolsa. Mas até então, por exemplo, eu não ia à biblioteca, eu não pegava livro, eu não fazia nada que pudesse me comprometer com a faculdade porque eu não sabia se de fato a bolsa ia sair ou não. Porque se não saísse, eu tinha uma dívida para pagar e eu ia ter que sair da faculdade. Então, quando saiu, foi incrível. E pensando nisso agora, eu acho que a maior dificuldade foi manter a bolsa, porque senão eu teria que sair da faculdade. (E1)

Luiza custou a acreditar que havia conseguido a bolsa de estudos integral:

Quando virou o mês de janeiro, já entrando em fevereiro, eu recebi um e-mail dizendo que eu estava entre um dos selecionados para uma bolsa Prouni e que eu deveria vir o mais rápido possível e trazer todos os documentos. [...] Eu pensei que a resposta viria depois de um certo tempo, mas ela fez a análise, juntou tudo e falou, ‘Parabéns! Você foi aprovada.’ E eu sem acreditar naquilo, sem acreditar... Fiquei estática. [...] Mas acho que minha ficha foi cair mesmo no primeiro dia de aula. Porque até então eu pensava, “não é possível, eles vão ligar pra minha casa algum dia revogando a minha bolsa, vão dizer: ‘Não rolou, não deu, foi um engano’.” (E2)

Alguns jovens de baixa renda, ao ingressarem em uma universidade privada, ficaram temerosos com relação à aceitação social. Nara, Joana, Dandara, Paula e Vagner temiam passar por algum tipo de constrangimento, por pertencer a uma classe de renda mais baixa do que a da maioria de seus colegas, de classe média e alta:

Eu não queria tentar passar por uma coisa que me causasse algum tipo de constrangimento, porque eu era de uma faixa financeira mais baixa do que a deles e, bom, eu estava totalmente errada, até porque existem muitos bolsistas, existe gente que até tem grana e não precisa passar por isso. (Nara, E1)

Medo de não conseguir me dar bem com as pessoas, [...] um lugar totalmente estranho, com pessoas totalmente diferentes... (Joana, E1)

Eu, no primeiro dia [de aula], eu fiquei muito nervosa. Falei “Meu Deus, o que me espera lá?” E aí tal, acordei, falei “Não, vou”. Orei muito. Sei lá, pensei que eu ia encontrar pessoas que... Que eu penso muito em negócio de discriminação, essas coisas. Então eu achei que ia encontrar pessoas assim. Mas foi diferente. As pessoas são muito legais na minha turma e são muito acolhedoras. Ah, foi muito diferente. Mudei minha opinião total. (Dandara, E1)

Foi que nem no ensino médio. Quando você estuda em escola pública, você anda com a roupa da escola pública, as pessoas já olham meio assim, o pessoal de escola particular, eu acho que rola um preconceito, eu acho. Só pela roupa da escola pública, quando eu estava com um grupo de amigos, o pessoal ficava olhando, os seguranças das lojas meio que olhavam e tal. E a gente percebe. E eu lembro que eu tinha esse preconceito da escola particular e aí, quando eu entrei na universidade, eu pensei: “Nossa, é escola de pessoal riquinho, tem o nariz em pé, deve tratar a gente mal e tal.” E não, o pessoal é muito legal, aqui também. O curso de Geografia é um curso que tem muitos bolsistas, mas, mesmo assim, todo mundo é bem legal. (Paula, E1)

Eu tinha muito medo por conta do meu perfil socioeconômico e tudo mais de não condizer com as pessoas com quem eu estudo aqui. (Vagner, E1)

Vários informantes manifestaram sua preferência por uma universidade pública, percebida como um local menos elitizado, onde as diferenças conviveriam melhor. No entanto, por terem sido aprovados em uma universidade privada, acabaram enfrentando esse temor. Às vezes, isso se devia ao fato de haver estudado em uma escola particular no ensino médio, como bolsista, e haver sofrido algum tipo de preconceito, como no caso de Cláudia. Por sua vez, Vagner tinha um preconceito que vinha de sua mãe: “ela enaltecia tanto a universidade pública que eu via a universidade pública como a única solução do que eu queria fazer” (E1). Tendo ingressado em uma universidade pública, porém, preferiu cursar uma universidade privada.

Por fim, apareceu também o medo de falhar com relação às expectativas familiares, como no caso de Laura, que se percebia devendo cumprir o que a própria família esperava dela e, ainda, servir de exemplo aos parentes mais jovens:

Mas é difícil. Você sente uma responsabilidade com a família, de trazer aquele orgulho pra família. E também, no meu caso, para as pessoas que estão à minha volta, para acreditarem que é possível, terem uma perspectiva de ‘se ela conseguiu, eu também posso conseguir’. Por mais que o núcleo familiar seja diferente, eu acho que, se a gente acreditar, se a gente correr atrás, buscar pessoas que possam nos auxiliar, a gente consegue. Vai superando as barreiras. (E1)

5.3. A Vivência da Educação Superior

Todos os informantes se referem ao aprendizado específico que a universidade proporciona, o conhecimento direto e objetivo adquirido através da educação superior. No entanto, à medida que avançavam no curso, diversos desafios se colocaram. Entre eles destacam-se, na visão dos entrevistados, (i) a defasagem de conhecimento em relação aos estudantes de classe média e alta, que chegavam mais bem preparados à universidade; (ii) o esforço adicional necessário para acompanhar as matérias, em decorrência da dificuldade anteriormente mencionada, (iii) a eventual frustração pelas dificuldades encontradas, gerando insegurança, ansiedade, depressão e baixo aproveitamento; e iv) a dificuldade de conciliar trabalho e estudos;

Vando se defrontou, de início, com um “déficit de conhecimento”, que superou tendo que “correr muito”. Percebia que lhe faltava “proficiência de leitura” e tinha dificuldades com o idioma inglês, “a professora falava e eu não entendia nada” (E2). Além disso, ele se sentia inseguro para falar nas aulas: “Eu tinha uma certa insegurança para querer falar, ou de achar que eu não tinha tanto conhecimento quanto os outros alunos da turma. Mas eu acho que é mais uma questão de insegurança minha” (E2). Beatriz e Bianca também identificaram diferenças de conhecimento que impactavam seu desenvolvimento profissional em relação aos colegas não bolsistas:

Porque a pessoa já chega muito mais preparada do que eu na faculdade. Quando eu entrei na faculdade, eu não sabia falar inglês. Então eu comecei a fazer inglês, eu estava no terceiro período. A galera que já estava na faculdade, que já tinha estudado no [colégios de prestígio no Rio de Janeiro] já vinha com uma bagagem, por exemplo, da língua, que eu não tinha. Então era muito mais fácil para eles entender uma referência que o professor dava na aula, ou pleitear um estágio que precisava do inglês. E em relação à cultura, eles já tinham visto muito mais do mundo do que eu vi e de certa forma a cultura amplia a sua visão sobre as coisas. (Beatriz, E2)

Bianca relata um episódio em que ela percebeu que havia “outro mundo” convivendo na mesma universidade em que estuda:

Tinha uma apresentação na aula. E aí o menino foi apresentar o trabalho em inglês. Eu não sei inglês. Então assim foi uma coisa meio constrangedora. [...] E aí o professor perguntou para a turma. ‘Alguém se incomoda?’ Todos falaram que não. Eu fiquei calada porque eu não sabia. E aí o professor perguntou diretamente para mim. ‘Tem problema para você?’. Eu não sei nada de inglês, também eu não vou ficar fingindo, não vou. Nunca fui, não vou fazer agora. E então eu falei: ‘eu não sei falar inglês, mas depois você pode passar o link para mim que eu vejo em casa, vejo legendado’. [...] Mas foi meio constrangedor para mim por não saber e estar num meio em que todo mundo sabe. E aí você percebe uma outra questão que a maioria daquela turma... era de berço, já começaram a falar inglês em casa, nas escolas. São totalmente diferentes, depois uma das meninas que fez essa aula comigo, foi fazer uma matéria na minha turma. [...] E aí essa menina ficou falando ‘ah, eu lembro de você’. E ela falou para mim: ‘Para a gente é muito tranquilo, a gente tem aula em inglês’. Ela falou para mim que é natural. Ela também ficou impressionada com o outro lado da universidade [outro curso], porque a maioria [...] E depois eu fiquei pensando que ‘eu tenho que aprender inglês’. (Bianca, E2)

Na percepção de Renato, os alunos bolsistas enfrentam maiores dificuldades nas disciplinas:

Se a gente for olhar pra vida educacional da pessoa, quem tem uma renda melhor e estudou numa escola melhor sempre vai ter uma facilidade maior de entender algum conteúdo, aprender alguma matéria. Tem um amigo meu que ele tem super mega dificuldade de programar. Se der um código pra ele, ele fica meio assim. [...] Na minha vida, por eu gostar de ler, foi algo que me ajudou, porque, pelo menos na minha visão, se eu sei interpretar bem, eu guardo aquele conhecimento e ele fica. [...] Dependendo da educação anterior da pessoa, chega lá na frente na hora de você adquirir esse conhecimento, quem teve uma educação mais falha vai ter que correr mais atrás, vai ter que estudar mais, vai ter que se dedicar mais. (E2)

O conflito entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo necessário para estudar apareceu em muitos depoimentos. Esta dificuldade levava o jovem de baixa renda a temer reprovações, até porque poderia implicar em perda da bolsa de estudos. Para Laura, o ingresso na faculdade foi acompanhado de dificuldades e frustrações. Logo no início, foi difícil conciliar os estudos com o trabalho de oito horas diárias:

E aí foi meu primeiro baque, eu fiquei reprovada em duas matérias no primeiro semestre, depois eu fiquei em outra no segundo semestre. [...] Eu devo ter entrado em depressão, não sei. [...] Foi um momento dramático. Eu fiquei com muito medo de perder a bolsa. (E1)

Em decorrência, acabou sendo reprovada em algumas matérias, chegando a ter depressão. Apesar disso, Laura acha que a frustração com que teve que lidar no início da faculdade também lhe serviu de aprendizado:

Continuei sendo uma boa aluna, mas era um esforço que não virava resultado para todas as disciplinas porque, provavelmente, eu tinha alguma deficiência em raciocínio lógico, não sei. [...] Estudei muito mais. Talvez também uma auto cobrança, porque eu me cobro demais. Então, isso pode ter me causado a sensação de que o meu esforço era muito maior do que no ensino médio. [...] Lidar com a frustração, por exemplo, de reprovação. Eu nunca tinha sido reprovada na minha vida escolar acadêmica inteira. Então, para mim foi muito difícil, num primeiro momento. (E2)

Vando relatou a mesma dificuldade:

... trabalhando, aquela correria, eu ficava com muito medo. Eu pensava assim: ‘Meu Deus, mas eu vou aguentar até aonde isso?’. Eu não tinha tempo pra sentar, pra ler as coisas, Eu pensei: ‘Será que eu vou dar conta da faculdade? Porque é muita coisa pra estudar, muita coisa pra ler, eu estou sem tempo e as matérias não são tão fáceis, são complexas. E eu ficava com muito medo. ‘Meu Deus do céu! Acho que eu fiz a pior coisa da minha vida’. E no ônibus eu ficava pensando: ‘Só louco faz isso que eu fiz!’ Entendeu? Eu ficava com muito medo. (E1)

Alguns apontaram que não aproveitaram mais a faculdade por “falta de tempo” e que alguns sacrifícios foram necessários para cumprir as exigências do curso ao mesmo tempo que trabalhavam:

Agora essa coisa de estudar e trabalhar, é muito difícil. Porque você quer sempre sair bem, terminando o estágio você vai querer sempre ficar ali depois né, aí você tem que mostrar eficiência, você tem que mostrar... E as vezes ali é o primeiro contato com qualquer realidade profissional, então assim de fato te dar uma determinada maturidade, mas ao mesmo tempo tem uma pilha de matérias que você tem que botar em dia, então virar à noite, nossa! Eu chegava em casa, eu saía da PUC quase 11 horas [da noite], de matérias que eu tinha até as 11. Então eu chegava em casa e vinha estudar, eu já falava pra minha mãe “deixa uma garrafa de café pronta pra mim, que eu vou chegar, tomar banho, comer e sentar pra estudar”. (Nara – E2)

Ricardo mencionou o excesso de trabalho e o cansaço daí decorrente:

A minha maior dificuldade é o cansaço. Realmente eu senti na pele o que as pessoas falavam para mim, que realmente era difícil. Mas é difícil por conta do cansaço. [...] Às vezes eu não consigo sair do trabalho no horário certo. Temos que atender um cliente, então eu saio um pouquinho mais tarde. Às vezes eu trabalho tanto que eu chego na faculdade, me dá vontade de dormir, e tem vezes que eu cochilo rápido e acordo. Depois de um dia muito cansativo, você chega na faculdade e tem que enfrentar matéria, tem que tentar raciocinar. Então, minha maior dificuldade para captar, associar, assimilar, raciocinar, é o cansaço.

Daniela, depois de sofrer com pressões antagônicas de trabalho e estudos, ficou um tempo desempregada e pode perceber o quanto o trabalho impactava nos estudos e explicou: “É diferente quando você tem tempo pra faculdade e quando você trabalha e estuda; é totalmente diferente”. Para alguns, a pressão para trabalhar, como Cláudia, prejudicou o desempenho escolar:

Estou fazendo terapia. Então, a pressão da faculdade, das matérias, das dificuldades, a pressão da bolsa e de eu querer ajudar em casa, tudo se misturou e eu comecei a ficar muito mal. Eu comecei a ter um bloqueio muito grande na hora de estudar. Só agora realmente que eu estou percebendo isso, que foi um bloqueio. Porque desde então, já tem um ano que eu estou com essa dificuldade, e eu fui repetindo matéria, mesmo me esforçando muito. E eu sempre fui uma pessoa muito esforçada. (E2)

Para Luiza, o fato de já ter iniciado a faculdade fazendo estágios em empresas que exigiam muito contribuiu para o seu desencanto com a área. Ela comenta que a experiência foi desgastante. O exemplo de Luiza reforça a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudos:

Mesmo sendo estagiária numa empresa, você é cobrado tanto quanto um profissional efetivo. E você acaba às vezes negligenciando um pouco a faculdade por causa disso. [...] Você se estressa, você tem uma carga de trabalho muito grande, às vezes você acaba levando aquilo para outras coisas na sua vida. Então aquilo te frustra. É essa questão de se você está numa empresa muito boa e você está buscando uma efetivação lá dentro, você ficar frustrada com a possibilidade de não ser efetivada e tudo o mais. [...] Fui logo para uma empresa. É uma cobrança totalmente diferente assim, é uma visão totalmente diferente. Eu acho que talvez se eu tivesse até começado pelo serviço público, por algum órgão público, hoje a minha visão com relação à carreira poderia ser diferente também. (E2)

Para Bianca, a vivência na faculdade foi marcada pela falta de recursos para se manter. Graças ao apoio da madrinha, que a abrigou em sua casa após sair do convento em que trabalhava e morava, ela não desistiu, mas a falta de dinheiro causou muitos problemas, minando sua autoconfiança:

O último ano foi o ano mais difícil pra mim, porque eu não tinha dinheiro. [...] Para você manter a nota, o professor tem que ver que você está estudando, que você leu os textos que ele passou. Por mais que você não pague a faculdade, porque a minha bolsa era 100%, tinha essas outras coisas: livro para comprar, textos [cópias] e o dinheiro não dava. [...] Tinha uma matéria que eu não conseguia tirar nota alta. Era uma matéria que eu não gostava muito. Então, eu não conseguia estudar, mas foi uma matéria que foi onde o meu CR começou a cair. Não conseguia mesmo desenvolver essa matéria. Então, você começa a colocar pressão em você mesmo: ‘ah, será que eu vou conseguir? Será que eu sou inteligente o bastante para estar aqui?’. Enfim, toda essa pressão que fez com que eu quisesse em algum momento desistir. Porque é muito isso. Acho que é a questão socioeconômica mesmo, financeira. Ela conta muito para você estar dentro de uma universidade. (E2)

Vagner sofreu o problema de falta de recursos com muita intensidade, porque o curso de Design exigia projetos e trabalhos que eram em grande parte custeados pelos alunos:

Os alunos de Design gastam muito dinheiro com os projetos. [...] Eu fiz parte de um grupo de quatro alunos. Nós tínhamos que desenvolver um projeto e o papo dos dois que pagavam a faculdade era: “nós vamos fazer tal coisa, trabalhar com impressão 3D, vai sair um pouquinho caro, mas a gente consegue bancar, deve dar uns 300 reais...”. Eu disse: “eu não tenho 300 reais” e o meu amigo “eu também não”. Esse tipo de coisa é difícil, você desenvolver um projeto que sai caro e você está com pessoas no seu grupo que conseguem pagar isso, mas você não. Eu já tive projetos que só o relatório deu mais de 100 reais e aí é puxado ter que arcar com esse tipo de coisa. (E1)

Por conta disso, Vagner relata que trancou uma disciplina três vezes, já que não conseguia desenvolver um bom trabalho e um dos motivos era o acesso aos insumos e materiais a serem utilizados, que eram muito caros:

Eu tentava, tentava, tentava fazer alguma coisa legal e sempre saía alguma coisa muito ruim e eu ficava frustrado com aquilo e trancava “não, próximo período eu vou fazer isso melhor.” Aí tentei fazer no outro período, não conseguia. Eu não estava me dedicando tanto quanto eu queria. Aí tranquei de novo. Era uma disciplina cara porque você vai fazer um livro, você não vai fazer em preto e branco, você vai trabalhar com impressões coloridas. Você não vai trabalhar com o papel *offset*, você quer trabalhar com um papel com um acabamento melhor, com uma rigidez melhor, com uma gramatura melhor. Então assim, todos esses materiais são caros, você vai fazer uma capa, você não vai fazer uma capa qualquer, você quer trabalhar com algum tipo de material que bem ou mal vai te custar ainda mais dinheiro e a impressão daquele material vai ser cara também. Então é uma disciplina em que você gasta muito dinheiro e era muito ruim pra mim não conseguir ter dinheiro para poder ter boas soluções para aquilo. (E2)

No entanto, a vivência na universidade, ainda que cercada de desafios, assumiu diversos significados para os informantes: superação, oportunidade, autoconhecimento e autoconfiança. Vando conseguiu superar sua deficiência em inglês, o que significou a superação de um grande obstáculo:

Eu estudei que nem um louco. Sozinho. [...] Me esgotava. [...] No começo não vinha resultado. Não vinha, não vinha, não vinha. Aí acho que foi quando eu fui pro nível 4 do inglês, que eu não estava falando ainda, mas só de eu entender tudo que o professor estava falando, pra mim já era bom. [...] Mas quando você vê o resultado dos seus esforços, é tão bom! (E2)

Para Talita, cursar a faculdade se constituiu em um desafio profissional e pessoal, que lhe ensinou a conciliar diferentes aspectos da vida:

É o lugar onde você tem experiência de várias coisas, de tipo como que eu vou lidar tendo que trabalhar, estudar, ser social, ir para a academia, fazer estágio. Acho que a faculdade para mim representa um, não é obstáculo, um, tipo um obstáculo porque são várias coisas ao mesmo tempo, entende. Não é só ir para a faculdade. Não é só estudar. É estudar, ir para a faculdade, ir para academia, organizar a casa. Então eu acho que são várias coisas juntas assim. A faculdade é isso. É esse desafio. É esse desafio que eu vi muitas pessoas abandonando com o passar do tempo. (E2)

Para Aline e Cláudia, a experiência universitária lhes deu acesso a outras oportunidades:

Porque com a faculdade eu consegui alcançar uma coisa que muita gente achou que eu não ia conseguir e acho que isso não me parou pra nada. Tipo, vim pra cá [EUA], uma outra coisa que todo mundo não acreditava que eu ia conseguir. Eu acho que fazer a faculdade foi uma coisa que assim: se eu consegui fazer e terminar, eu consigo fazer outras coisas, qualquer coisa que eu queira de bom na minha vida profissional. (Aline, E2)

“Te dá abertura para você conhecer de tudo. É um leque de muitas opções. Independente do curso que você faça”. [...] É que você tem muitas oportunidades. Muitas oportunidades surgem dentro da faculdade. Seja para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional. Você acaba conhecendo muita coisa através das palestras, ou dos departamentos ou das empresas que estão trabalhando lá dentro. E para mim isso é muito legal. Ter contato também com outras pessoas, de outros cursos, com certeza isso também conta. (Cláudia, E2)

Bianca considera que a universidade lhe proporcionou autoconhecimento e autoconfiança:

Eu comecei a ter uma visão de vida, de acreditar que eu posso ser melhor [...] Quando você entra numa graduação, numa faculdade, o que você pensa em relação até financeira, porque a gente sempre tenta melhorar, em situação de grana mesmo. [...] Eu não deixo de acreditar no meu potencial e eu estudo muito para isso. (E2)

5.4. A Formatura

Nem todos os informantes já concluíram o curso, apenas 8 concluíram. Para Vando, não ter concluído ainda é fonte de constrangimento. Ele explica que “a questão financeira é muito delicada”, mas que a distribuição das aulas durante o dia impede que possa trabalhar. Além de se sentir culpado, Vando percebe certa cobrança por parte da família (“Quando é que vai terminar essa faculdade?”). Justifica-se, no entanto, considerando que inicialmente pretendia optar por um curso noturno em uma universidade pública (que lhe daria tempo livre para trabalhar), mas o pai insistiu para

que entrasse na universidade privada, garantindo que ajudaria com as despesas pessoais.

Nenhum informante participou de festa de formatura organizada pelos alunos. E os que estão prestes a concluir a faculdade também não têm interesse em participar de festa de formatura. A maior parte dos que já concluíram alegou que o custo da festa fez com que desistissem de participar, embora comparecessem à colação de grau na universidade. Para Laura, a colação de grau foi um momento especial que tinha que ser compartilhado com a família. Ela ficou preocupada com o limite de convidados por aluno e chegou a pedir para usar o limite de um colega que só levaria os pais, no caso de alguém da sua família ser impedido de entrar. O objetivo de Laura era mostrar para os familiares e amigos que fazer uma graduação era “possível, apesar das dificuldades”:

Levei minha família inteira. E se eu soubesse que não iam barrar ninguém eu tinha levado mais gente. Porque a família é grande. Eu sou a segunda pessoa da família se formando. Então, você imagina o alvoroço que era poder presenciar esse momento. [...] Porque eu queria marcar a minha presença como mulher negra e bolsista naquele momento, naquele espaço e também para ficar registrado, que é possível chegar lá, entendeu? Não é à toa que eu chamei a minha prima, poderia não ter chamado, poderia ter chamado mais um tio. Mas eu queria que ela vivenciasse aquela experiência também, para ver que é possível. Tanto minha prima quanto a minha sobrinha, são pessoas para quem é como se fosse um legado. (E2)

Vagner, por sua vez, comenta que a cerimônia de colação de grau foi um “marco” e que ficou muito feliz pela presença dos avós:

Para os meus avós isso tem um significado muito grande. Meu pai é filho único. Eles sempre quiseram que meu pai fizesse uma graduação e meu pai nunca quis fazer, então eles acabam se sentindo realizados com os netos. Pra eles é um orgulho muito grande ver o neto deles se formando. Eles já têm quase 90 anos... (E2)

Ricardo também participou apenas da cerimônia de colação de grau oferecida pela faculdade. Não teve interesse em participar da festa organizada pelos alunos por ter concluído o curso com um semestre de atraso. Ele explicou: “não tenho tanta afinidade com as pessoas e as minhas matérias eram pingadas em turmas diferentes. Então eu falei: ‘não tenho por que pagar esse valor’.” Ricardo conta que o momento da formatura, com a família, foi um misto de felicidade e desconforto por causa dos irmãos, que não seguiram os estudos como ele. Esse mesmo desconforto havia sido

mencionado na primeira entrevista de Dandara (ela não me concedeu uma segunda entrevista), pensando em seus amigos: “Sei lá, me dá um remorso porque eles têm capacidade também de evoluir. Mas ficam lá assim, sem fazer nada... Ver meus amigos assim desse jeito, eu estudei junto com eles. Então ver a diferença...”

5.4. A vida pós-educação superior

Para muitos informantes, a conclusão do curso não trouxe grandes oportunidades. Alguns tiveram dificuldades para conseguir emprego e outros não se sentiram realizados com a carreira escolhida. Daniela, por exemplo, graduou-se em Administração. Na segunda entrevista, ela já tinha concluído a universidade, mas teve dificuldade para se inserir no mercado de trabalho. Atualmente trabalha na função administrativa em uma *start up*:

Eu vi que a universidade em si, não te prepara para o mercado de trabalho. [...] As pessoas acham que o simples fato de ter um curso superior garante uma vaga no mercado de trabalho, mas hoje não é mais assim. [...] Eu estudei, fiz o ensino médio em um colégio particular, colégio super bom. Fiz o meu ensino superior em uma faculdade de ponta, fora as atividades extracurriculares e, mesmo assim, quando eu cheguei no mercado de trabalho, percebi que não é só aquilo ali. [...] A universidade não desenvolve suas habilidades, como na questão de relacionamento com pessoas. A faculdade ela é focada no aprendizado didático. [...] Só que com conhecimentos técnicos e teóricos, você não está totalmente preparado para o mercado de trabalho. Eu tive extrema dificuldade. (E2)

Alguns informantes relataram sua insatisfação com o curso escolhido e que, se pudessem alterar a decisão, teriam feito outro. Beatriz concluiu o curso de Jornalismo e hoje trabalha na função administrativa em uma ONG na comunidade em que mora. Ela expõe com clareza a sua insatisfação com a profissão que escolheu e revela o que representa para ela ter uma graduação:

Eu tenho um arrependimento com o curso que eu escolhi. [...] Pelo mercado hoje. Eu fico pensando porque na época eu fiquei entre Direito, História e Jornalismo. Aí eu fico pensando, ‘ai a minha vida poderia estar bem melhor se eu tivesse feito Direito’. E eu não trabalho com isso [Jornalismo]. Fui me desencantando durante a faculdade mesmo e aí quando me formei já tinha na cabeça que eu não queria trabalhar em Redação. [...] Eu acho que é um *status* [ter faculdade]. Pobre, preta, favelada, terminei a faculdade, uma das melhores faculdades do país. Acho que as pessoas olham para você de um jeito diferente. Você não é uma qualquerzinha. [...] Mas, no meu dia-a-dia, isso não mudou nada. Continuo morando no mesmo lugar, continuo tendo os mesmos amigos, frequentando os mesmos lugares. [E2]

Luiza está no último período da graduação em Direito. Apesar de ainda não ter concluído o curso, ela revela na segunda entrevista a certeza de que não quer seguir carreira em Direito. Chegou a trancar a faculdade durante um período: “eu não sabia se era exatamente aquilo que eu queria fazer... porque eu não me identificava com a carreira, eu continuo hoje não me identificando”. Seu objetivo é fazer outra graduação assim que terminar o curso atual, desta vez na área de Jornalismo:

Eu pensei: ‘vou tocando isso, vou levando, vou destrancar e vou continuar fazendo até eu perceber que faz sentido e se eu perceber que não faz, eu troco ou faço outra coisa, eu reavalio.’ Então eu fui levando, fui tentando, fui tentando, fui tentando. Já estava ali trabalhando mesmo, então fui pegando o ritmo de novo e aí cheguei ao final, mas não com aquele entusiasmo ‘nossa, me formar e ser uma profissional da área do Direito’. Hoje eu não consigo mais me ver assim. (E2)

Da mesma forma, Joana ainda não concluiu o curso de Jornalismo, mas afirma que, se pudesse voltar atrás, faria outro curso:

Porque, assim, eu escolhi Jornalismo porque eu gosto muito de uma área diferente. Então Jornalismo poderia me dar oportunidade de trabalhar em várias áreas diferentes. Mas eu me lembro que, na época do vestibular, eu queria Psicologia também. É uma área de que eu gosto muito. Então eu acho que, se eu voltasse atrás, eu faria Psicologia ou algo ligado à Música, como Musicoterapia, por exemplo. (E2)

Vagner e Ricardo relataram experiências mais positivas. Vagner concluiu o curso de Design e foi efetivado na empresa onde estava realizando estágio durante o último ano da faculdade. Ele fala com entusiasmo da empresa e das atividades que desenvolve: “Lá é incrível!” Já Ricardo trabalhou durante todo o curso universitário em um banco, onde começou como jovem aprendiz, mas ao longo do curso percebeu que o banco já não atendia a suas expectativas. Assim, obteve um novo emprego em uma grande empresa. Ele comenta sobre essas experiências:

Eu sabia que depois que terminasse a faculdade eu teria que procurar alguma coisa melhor, porque eu sabia que o banco não era o lugar pra mim.[...] Eu botei na minha cabeça que eu sou uma pessoa nova e eu preciso ainda correr certos riscos, sair de uma zona de conforto pra conseguir uma coisa melhor, em que eu vou gostar de trabalhar. [...] Assim, durante entrevistas de emprego para empresas de auditoria, eu via que as pessoas, quando estavam analisando um currículo, davam mais valor para as faculdades públicas do que para as particulares, ou se fosse faculdade particular, uma de alto padrão. Mas eu, trabalhando no dia a dia com pessoas que se formaram na [universidade pública], eu percebi que não tinha tanta diferença assim. (E2)

Ricardo é o único da família que tem nível superior e conta que, por conta disso, passou a ser referência para todos os tipos de informação:

A minha prima ia sair de um emprego e me pediu: “Poxa, você teria como fazer um cálculo pra ver o quanto eu vou receber?” Aí eu fiz uma conta super simples: somei os dias que ela trabalhou, quanto é o salário dela, dividi pelos dias trabalhados e multipliquei. Então, acaba que você se torna uma referência, embora não trabalhe com aquilo. Meu irmão perguntou a mesma coisa: “Olha, eu vou sair do meu emprego e eu não sei o quanto eu vou receber. Você pode fazer esse cálculo pra mim?” [...] A minha madrinha me perguntou sobre direito trabalhista. Direito trabalhista!! Ela é empregada doméstica. A sorte é que eu tive matéria de leis trabalhistas [...] Então eu consegui explicar pra ela que não era assim, ao que ela tinha e não tinha direito. Mas eu percebi que, já que eu terminei a faculdade, parece que eu sei tudo: Arquitetura, Engenharia, Contabilidade, Direito, tudo. Então você acaba sendo uma referência pra sua família. Embora eu não saiba [o que me perguntarem], eu vou tentar saber. (E2)

Alguns jovens prosseguiram em sua formação acadêmica. Foi o caso de Bianca que, após concluir a faculdade, ingressou no mestrado: “É você aproveitar aquilo que você tem na mão. Eu tinha uma pesquisa boa, uma pesquisa que foi premiada...” O incentivo mesmo veio de uma de suas professoras da graduação para que ela tentasse o processo seletivo do mestrado:

Ela me incentivou, ela falou que a minha pesquisa estava boa, que eu tinha que aproveitar e fazer mestrado. Até então eu não tinha pensado, porque eu acho que eu fiquei tão deslumbrada de ter feito uma graduação, que para mim isso bastava. E eu queria muito estar na área, trabalhando na área. E eu gosto muito da área. Na verdade, é isso. Eu gosto dos dois. Eu gosto de estar na academia, gosto do estudo, eu gosto da pesquisa. (E2)

Aline foi para os Estados Unidos dois meses após concluir a graduação em Administração. Na primeira entrevista ela já havia manifestado o interesse em voltar para o país onde teve uma experiência de trabalho gratificante durante as férias da universidade. No entanto, para que obtivesse o visto de trabalho precisava estar estudando no país, motivo pelo qual ingressou em um curso universitário naquele país, com o objetivo de conseguir um emprego após o término da faculdade lá.

5.4. Discussão dos Resultados

Nesta seção faço uma síntese dos resultados do capítulo, apresento uma discussão da trajetória universitária dos meus informantes à luz da sociologia da

educação e preparo o caminho para o segundo tema abordado nesta tese, que trata dos encontros entre estudantes de diferentes estratos sociais. O Quadro 11 resume os principais temas identificados no decorrer da trajetória universitária dos informantes

Quadro 11 – Síntese da Trajetória Universitária dos Informantes

Incentivos anteriores	Ingresso na universidade	Vivência da educação superior	Formatura	Pós-universidade
<ul style="list-style-type: none"> - da família - da escola - de terceiros 	<i>Significados</i> <ul style="list-style-type: none"> - positivos: sonho, encantamento, deslumbramento, euforia - neutros: surpresa, incredulidade - negativos: choque, medo 	<i>Significados</i> <ul style="list-style-type: none"> - superação - oportunidade - autoconhecimento - autoconfiança 	<i>Significados</i> <ul style="list-style-type: none"> - momento para compartilhar com a família - exemplo, legado - felicidade - marco na vida - desconforto, remorso 	<i>Significados</i> <ul style="list-style-type: none"> - positivos: realização, progresso, oportunidade - negativos: fracasso, frustração, arrependimento, ausência de perspectivas
	<i>Medos</i> <ul style="list-style-type: none"> - não conseguir bolsa - constrangimento social - não corresponder às expectativas de outros 	<i>Desafios</i> <ul style="list-style-type: none"> - defasagem de conhecimento - esforço adicional - frustração - conciliar trabalho e estudos - falta de recursos 		

Bourdieu (2013) foi o primeiro a assinalar de que forma a origem familiar dos estudantes influenciava sua trajetória posterior, destacando os diferentes tipos de capital que explicavam em boa parte essas diferenças. Na fala dos meus informantes, o capital econômico é um fator sempre presente. A motivação para ingressar no ensino superior, oriunda principalmente da família, era justificada pela possibilidade de sair da condição de pobreza e de evitar empregos subalternos, “porque família pobre só vence na vida estudando” (Beatriz) e “o estudo é o que vai dar mais ascensão social e econômica” (Paula). No entanto, ao ingressarem no ensino superior, os informantes se defrontam com diferenças de capital cultural, social e simbólico, que não se mostravam tão claras anteriormente.

São marcantes, em particular, as diferenças em relação ao capital cultural objetivado, que se refere à posse simbólica de “instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina” (Bourdieu, 2015a, p.81). O domínio do idioma inglês – que se mostrava necessário, já que a bibliografia dos cursos era frequentemente em inglês, e, por vezes, as próprias apresentações em sala de aula – foi mencionado várias vezes pelos informantes. Enquanto boa parte dos meus informantes começou a estudar inglês depois de ingressar na universidade, os colegas de classes de renda mais alta já falavam “inglês, francês, espanhol, indo para o mandarim” (Beatriz). Isso criava constrangimentos para os meus informantes, levando Bianca a concluir que a diferença, vinha “de berço” e Vando a estudar inglês “que nem um louco” para superar o “déficit de conhecimento”. Mais ainda, os informantes se davam conta de outras diferenças profundas com relação aos estudantes de classe social superior no capital cultural objetivado: “eles já tinham visto muito mais do mundo do que eu vi” (Beatriz); “já viajaram pra Europa” (Vando).

Os estudantes também percebem uma carência de capital social e têm dificuldade para se relacionarem com estudantes de classe social de renda mais alta. Daniela considerou que a falta de conexões – “a questão do relacionamento com pessoas” – impactou sua inserção no mercado de trabalho. Em sua visão, o capital cultural institucionalizado, aquele que se adquire por meio da educação formal e que

é tangibilizado em títulos e diplomas, não se mostrou suficiente, pois lhe faltavam “habilidades interpessoais”, habilidades essas que “a universidade não desenvolve”.

O capital simbólico, aquele que se origina de status, honra, reconhecimento e prestígio, é percebido como algo que é adquirido por meio do ensino superior: “você ter o ensino superior é status” (Daniela); “as pessoas te olham diferente” (Beatriz). No entanto, se estudar em uma universidade de elite pode significar prestígio, cursar uma universidade privada de menor reputação acadêmica – uma “*faculdadezinha*” – pode significar o oposto. Isso implicaria, segundo Naylor et al. (2007), em diferenças de remuneração ao ingressar no mercado de trabalho.

Todos os meus informantes cursaram (ou ainda cursavam, por ocasião da conclusão do trabalho de campo desta tese) uma universidade particular, sendo que boa parte o fez em uma universidade de elite. Em geral, teriam preferido ingressar em uma universidade pública. As razões para tal parecem estar associadas, em parte, à reputação de algumas universidades públicas e a não ter que solicitar um apoio financeiro na forma de bolsa ou desconto. Em vários relatos, os informantes manifestaram não desejarem enfrentar as diferenças sociais que poderiam existir e consequentes preconceitos de classe e de cor. Estes relatos estão, em parte, em linha com os trabalhos de Reay, que afirma que os estudantes de origem pobre buscam por universidades onde se “encaixam” (REAY, 2012) e que se sentem desencorajados a frequentarem universidades em que os alunos não sejam seus semelhantes (REAY, 2001).

No entanto, há um contraponto interessante e significativo nos relatos dos informantes que acabaram por ingressar em uma universidade privada de elite. Suas histórias de vida até a fase pré-universitária são marcadas por um esforço individual para obtenção da maior nota possível no vestibular que lhes permitisse pleitear uma vaga nas universidades públicas, vistas como as mais concorridas e desejadas. Mesmo não ingressando em uma universidade pública, eles poderiam ingressar em outras universidades de menor prestígio, próximas a suas residências ou onde pudessem socializar com indivíduos de origem social semelhante, conforme apontam Reay (2012) e Callender e Jackson (2008). Entretanto, optaram por uma universidade

privada de elite porque, entre as opções de universidades privadas, esta era a melhor, apesar dos pré-conceitos que disseram terem tido antes de seu ingresso. Em outras palavras, o temor da rejeição e do preconceito foi suplantado porque perceberam que valeria a pena. Estes estudantes não enxergavam o ensino superior como um passivo, diferentemente do que apontam Callender e Jackson (2008).

Os significados associados ao ingresso na universidade são positivos e negativos. Se, de um lado, a oportunidade do ensino superior pode significar sonho, encantamento, deslumbramento, ou euforia, há também, surpresa e incredulidade, e, no outro extremo desse continuum, choque e medo. Os medos são, às vezes financeiros, às vezes de rejeição, e outras vezes, de não corresponder às expectativas de familiares.

A experiência da universidade é apreciada pelos informantes como uma nova realidade, diferente de tudo o que já viveram. Trata-se de um “mundo novo”, que exige desses jovens um gerenciamento dos diferentes mundos a que pertencem. Passar de um a outro “era sempre um baque”, uma vez que pouco tempo antes se estava “numa realidade completamente diferente” (Beatriz). Não necessariamente esse mundo novo é vivenciado como algo prazeroso: há muito esforço para conseguir acompanhar as aulas, não desistir e administrar os problemas familiares. Essas constatações estão em linha com os estudos de Rubin e Wright (2017). Muitos desses jovens são arrimos de família, a que oferecem suporte financeiro e emocional, o que torna sua trajetória na universidade mais desafiadora (RUBIN, 2012). Para eles, a experiência de estar na universidade é entendida como uma etapa que precisa ser ultrapassada para se chegar ao prêmio final. Nessa trajetória, veem superação, oportunidade, e ganham autoconhecimento e autoconfiança. E essa etapa é repleta de desafios, de diferentes tipos. E embora as propriedades simbólicas da educação aparecem claramente nas falas dos informantes, eles também fazem referência a seu caráter utilitário, ou seja, a possibilidade de obter melhores oportunidades de trabalho e maiores salários graças ao diploma universitário.

A formatura aparece como ritual de passagem, por meio do qual as propriedades simbólicas da educação superior são incorporadas ao indivíduo

(McCRACKEN, 1986). No entanto, o ritual da formatura dos informantes que já haviam concluído a faculdade não incluiu festas. Eles participaram da colação de grau, cerimônia oficial oferecida pela universidade, mas nenhum participou de festas de formatura, por restrições financeiras ou pelo fato de estarem se formando em períodos diferentes do que a maioria dos colegas. A formatura aparece, ainda, como forma de mostrar aos amigos e familiares a conquista relativa a ter concluído o curso, apesar das dificuldades, caracterizando o “consumo como conquista” (ROCHA, 2014). Como disse Laura: “Fui e levei minha família inteira”. Vagner também salientou tratar-se de um “marco”, em que sua família estava ali para assistir a sua vitória: “Eu venci. Consegui concluir isso.” No entanto, ao serem investidos das propriedades simbólicas da educação superior, alguns informantes percebem que isso os distancia de seus pares, irmãos ou primos, como salientou Ricardo: “Eu me sinto um pouco desconfortável [...] Eu não quero me sentir uma pessoa maior do que eles, ou desmerecendo eles, mas eu involuntariamente acabo me sentindo”.

Minha pesquisa mostra, ainda, que as próprias instituições de ensino preservam as desigualdades sociais, uma vez que não consideram, em suas práticas educacionais, as diferenças de classe, em linha com os trabalhos de diversos autores no campo da sociologia da educação, em particular Bourdieu (BOURDIEU, 2013; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Meus informantes relatam inúmeras dificuldades enfrentadas em sua trajetória universitária na graduação, que incluem o custo de livros, reprodução e aquisição de materiais necessários para executar os trabalhos e realizar os testes, além do domínio do idioma inglês para acompanhar as aulas e estudar.

As universidades no Brasil, de forma geral, se estruturaram para servir uma parcela da população de classe média e alta, tanto as universidades públicas quanto as privadas. O corpo docente das universidades é, em grande parte, originário também desses estratos sociais. Desconhecendo a realidade com que convivem os estudantes de baixa renda, muitos dos quais oriundos de famílias muito pobres e residindo em comunidades, as universidades não se prepararam para atender a este segmento mais pobre da população que, apenas recentemente, obteve acesso ao ensino superior. Como observou Bourdieu, trata-se de um sistema reprodutor de desigualdades, que

por sua própria estrutura e funcionamento dificilmente permite aos estudantes mais pobres obterem plenamente os benefícios do ensino superior.

Na minha pesquisa isso aparece nos casos em que foi possível acompanhar o início da trajetória profissional pós-universitária de alguns informantes. Se, de um lado, encontrei significados positivos, de realização e progresso, de outro também me defrontei com frustração e fracasso. Assim, como constataram Crozier et al. (2008) em seu estudo em universidades inglesas, o acesso à universidade por parte de estudantes pobres pode não ser suficiente para reduzir a desigualdade social. Mesmo assim, há evidentes avanços que passam pelo desejo de seguir em frente, matricular-se em novos cursos de graduação ou na pós-graduação. Há também o despertar de uma consciência de classe e da possibilidade de se redefinir diante de si mesmo e dos demais, como salientou Beatriz: “Pobre, preta, favelada, terminei a faculdade, uma das melhores faculdades do país. Acho que as pessoas olham para você de um jeito diferente. Você não é uma qualquerzinha”. Assim, os atributos negativos percebidos em sua condição anterior são anulados ou superados por meio da educação superior, possibilitando a reconstrução da identidade.

6. O relacionamento com o “Outro” na Universidade

Uma questão pouco abordada nos estudos de consumo, sejam eles de cunho positivista ou interpretativo, é como a presença do “Outro” no ambiente de consumo impacta a forma como aquele consumo é experienciado. Neste capítulo, a perspectiva de quem avalia a relação entre consumidores é a do jovem de baixa renda que ingressa em um ambiente universitário em que predominam os de renda mais alta. Nos estudos de marketing, é mais comum que a perspectiva adotada seja a do grupo dominante de consumidores, tipicamente os de renda e classe mais elevada, ou ainda os locais (*versus* os estrangeiros). Isso também é verdade nas literaturas de sociologia e antropologia social, em que a visão do “Outro” vem, com mais frequência, dos dominantes, e dos “estabelecidos”, dos *insiders*. No meu estudo, ao contrário, examino a perspectiva dos de fora, dos “visitantes”, dos *outsiders*.

Para fazer isso, no entanto, é preciso levar em conta que os jovens informantes apresentam algumas características que afetam essa análise e, por isso, é possível dividi-los em três grupos.

- Em primeiro lugar, há a diferença de cor. Dentro dos padrões de cor de pele estabelecidos pela sociedade brasileira – dada a vasta gama de tonalidades de pele existentes no Brasil – alguns informantes são considerados “brancos” e outros “pretas”, o que pode afetar a forma como percebem e são percebidos pelos estudantes de classe de renda mais alta, em sua quase totalidade, brancos.
- Em segundo lugar, há os que estudaram em escolas privadas particulares de elite por meio de bolsa de estudos integral e, portanto, conviveram ainda na infância ou na adolescência com alunos provenientes de classes superiores. Por já haverem participado do mundo dos mais ricos e bem posicionados socialmente, estes jovens também podem apresentar diferenças de atitudes.
- Em terceiro lugar, há a diferença de universidade frequentada. Enquanto a maior parte frequenta uma universidade privada típica da elite na cidade do Rio de Janeiro, alguns frequentam universidades que são vistas como mais

populares e há maior diversidade social, onde seu *status* social não difere tão fortemente dos demais colegas.

Para a análise dos resultados desta temática, portanto, não considerei o terceiro grupo, ou seja, aqueles que não estão inseridos em uma universidade privada de elite, pois trata-se de universo distinto daqueles que estudam em universidade de elite. O Quadro 12 mostra a composição do grupo de informantes de acordo com a cor da pele e a experiência anterior em escolas particulares e públicas. Foram excluídos os alunos de universidades privadas consideradas mais populares, além de duas informantes que não concederam a segunda entrevista e um terceiro que trancou matrícula e estudava, por ocasião da segunda onda de entrevistas, em uma universidade pública. Esta análise, portanto, se refere a 13 informantes, sendo quatro brancos e nove pretas. Desses, seis frequentaram escolas particulares e sete escolas públicas no ensino fundamental e médio.

Quadro 12 – Classificação dos informantes segundo a raça/cor e experiência acadêmica anterior

Cor da Pele	Experiência Acadêmica Anterior	
	Em escolas particulares	Em escolas públicas
Branca	Joana	
Preta/Parda	Daniela Nara Tainá Ana Maria Cláudia	Vando Laura Beatriz Aline Bianca Luiza Vagner

6.1 “Nós” e “Eles”: Estereótipos

Quais são os componentes dos estereótipos que os alunos bolsistas fazem dos alunos pagantes da universidade, que pertencem às classes média e alta? O Quadro 13 apresenta alguns elementos dos estereótipos construídos.

Quadro 13 – Elementos Identificados na Construção de Estereótipos dos Alunos de Renda mais Alta pelos de Renda mais Baixa

Elemento	Extrato de citações
Despreocupados com a vida	<p>Sei lá, acho que não se preocupam. Não sei, acho que não têm tanta preocupação. (Vando, E2)</p> <p>Eles não precisam se preocupar em ter que trabalhar para poder pagar a faculdade. E quando saírem de lá já vão se formar e trabalhar com os pais. Por exemplo: ‘ah, meu pai é advogado, aí estou fazendo também Direito e quando sair já tenho uma coisa’. (Ana Maria, E2)</p> <p>...uma galera muito elitizada, uma galera mais privilegiada que não precisava naquele momento trabalhar. Assim, era um pensamento completamente diferente de faculdade, de oba-oba, de festas, de chopadas e tudo o mais. (Luiza, E2)</p> <p>Não precisam pagar nada, são dependentes de pai e de mãe, não têm essa preocupação, financeiramente. (Joana, E2)</p> <p>São herdeiros, filhos únicos... (Nara, E2)</p> <p>A discrepância de como a vida é. Parece que eles vivem numa bolha... (Vagner, E2)</p>
Autoconfiantes, com autoestima, cheios de si	<p>Eu acho que é um estilo diferente. Tem uma autoestima, uma coisa boa... Autoconfiança. Eu acho bonito a autoestima desses meninos e meninas. Legal. Eu não vejo, mas sei lá, é a energia que eu sinto e eles ficam lá todos cheios de si, o que é maravilhoso. (Vando, E2)</p>
Donos do território	<p>Eles ficam no corredor, eles tomam conta do corredor como se fossem os donos. Você grita ‘licença, licença, licença’ e a pessoa não sai. Ou é porque eles estão tão distraídos conversando naquela euforia com os amigos e contando aquelas coisas todas. Parece que [estão dizendo]: ‘esse é meu território, vou ficar sentado aqui, eu que mando aqui. Eu não estou nem aí pro que tá acontecendo ao meu redor’. [...] Porque eu não sou a única pessoa a reclamar, inclusive ontem a minha amiga estava reclamando. (Vando, E2)</p>
Esnobes, metidos	<p>O pessoal é um pouco mais metido... [...] O pessoal se preocupa bastante em ir arrumado para a faculdade. (Ana Maria, E2)</p> <p>E eu não conseguia me dar bem com as pessoas que tem um</p>

	nível acima que eu, eu não consigo porque a maioria é nariz empinado, ou era antipática, ou ficava calada (Joana, E2)
Irresponsáveis	<p>Aí você vê alguém colando, matando aula. E às vezes passa, porque não pegam colando, então tira nota boa e passa. (Cláudia, E2)</p> <p>... pessoas que estão na faculdade, mas só estão lá só porque os pais querem, não têm nenhum objetivo de vida. (Joana, E2)</p> <p>De conversar, de não se atentar tanto à matéria, de matar aula, ou de só pegar matéria com o caderno de alguém e ver se vai cair na prova, se deu e faz assim. Bolsistas, não. Era um comportamento diferente. Um comportamento muito diferente. (Luiza, E2)</p> <p>Mas tem muita gente que fica de zoação na aula, porque se acha muito inteligente. ‘Vamos zoar a aula’, eu já percebi algumas pessoas assim. Não prestam atenção na aula, atrapalham e vão bem. (Tainá, E2)</p>
Interesseiros	Não é amizade que a pessoa quer, tá ali pra poder pegar um pouco do que você aprendeu. (Laura, E1)

Os estereótipos são construídos, quase sempre, em oposição a si mesmos e à própria experiência. Na seção seguinte isso pode ser percebido claramente nos depoimentos selecionados.

6.2 Interação *versus* Integração

Uma questão discutida na literatura que examinei se refere a como se dá o relacionamento entre o grupo de dentro, os *insiders* (neste caso, os alunos de classe de renda mais alta) e o grupo de fora, os *outsiders* (aqui, os de classe de renda mais baixa). A interação pode ocorrer sem que haja integração. Procurei examinar essa questão, reconhecendo a existência de diferenças entre os informantes. O depoimento de Vando, a seguir, é apresentado de forma mais extensa do que o dos demais informantes pela riqueza de detalhes que proporcionou.

Vando é pardo, nordestino e frequentou escola pública antes de ingressar na universidade privada. Cursa Letras, um curso que se caracteriza, segundo ele, por ter mais bolsistas do que não bolsistas: “O curso de licenciatura, eu acho que é um dos

cursos que tem mais bolsistas, em que eles dão mais bolsas, pelo que eu percebi”. Vando se autodefinia, na primeira entrevista, como “uma pessoa muito comunicativa, muito dada”, mas sua estreia na universidade fez com que percebesse que as relações se construíaem naquele meio universitário de forma diferente. Em primeiro lugar, veio o estranhamento: “Então quando eu cheguei aqui, foi outra coisa totalmente diferente. Eu fiquei assim: “Nossa! Que lugar é esse? Aí todo mundo na sua, todo mundo excêntrico assim, ninguém dá trela pra ninguém, ninguém dá um oi. Nossa! Que lugar...” Em segundo, a percepção de ser um *outsider* naquele meio:

As pessoas falam que eu sou uma pessoa muito simpática, muito espontânea, e às vezes sem eu querer, sem partir de mim, as pessoas vem e conversam, interagem comigo. E eu não sei se eles se identificaram comigo, mas às vezes eu me incomodo de estar perto deles. Dos meus amigos de sala. De estar conversando com eles. Eu me incomodo. Eu sinto um pouco de diferença... Como é que eu posso falar? Eu me incomodo, mas não é que eu evito. Não é que eu esteja evitando, estou sempre falando com eles. Evito estar compartilhando porque eu tenho medo de me sentir um pouco assim, *outsider*, estranho. (E1)

Na segunda entrevista, já ao final do curso, Vando concluiu, de forma pragmática: “Em faculdade a gente não faz amigo pra vida toda.” Vando disse não fazer diferença, em seu relacionamento com os colegas, em função da origem socioeconômica: “Amigo, que eu digo, colega, lógico, cada um tem sua vida, segue seu caminho, mas eu não tenho preferência”:

Eu tenho amigos, assim, é “oi, tudo bem?” Já foi mais próximo, agora acho que cada um está se formando, ou estão não sei onde, ou desistiram. Mas assim, amigo eu não tenho, a gente tem assim um bom contato. [...] É porque é fase vai passando, não que você não queira mais falar com a pessoa, mas acho que a sua vida vai dando uma rodada, as coisas acontecem, você vai se distanciando sem perceber. Como a vida da gente corre, flui, não é que você se chateou, é que, não sei, aconteceu você não ver mais a pessoa. Também não dá pra dizer que é o melhor amigo, isso foi naquela fase que a gente esteve mais próximo. (E2)

Mesmo assim, todos os seus relatos que envolvem algum relacionamento mais próximo com outro estudante universitário referem-se a alunos bolsistas:

Tinha uma amiga minha – a gente se identificava muito – que era da Pavuna inclusive. Ela está na Alemanha, conseguiu uma bolsa aqui. A gente teve muita proximidade, isso porque ela se abria muito comigo. Ela tinha que trabalhar porque ela trabalhava com Turismo, e tinha que estar aqui na faculdade, era uma coisa de maluco. A mãe, acho que era doente. Muito delicada a situação dela até em termos financeiros. E a gente se relacionou tanto... [...] Só que, de repente, ela foi pra Alemanha. [...] Ela namorava um rapaz que ela conheceu no aplicativo. Acho que ele era alemão; aí foi pra Alemanha e sumiu. A gente teve essa amizade que foi uma coisa assim que a gente ficou assim muito de igual pra igual, assim, de entender o outro.

[...] Ela se abria muito comigo, contava a vida dela. Eu também não tinha problema de contar as coisas, comentar alguma coisa, mandar foto de namorado... (E2)

Ah, agora lembrei de uma amiga! A Isis, da Bahia. Às vezes ela vai no templo da religião que eu frequento, já foi num evento, num seminário e acho que a gente ficou mais próximo assim. A gente brinca que fomos gêmeos na vida passada porque ela tem esse sinalzinho aqui igualzinho o meu [apontando para rosto]. E foi interessante porque ela entrou no inglês, no mesmo nível do meu, [...] e ela falou “Professor, quero sentar com aquele menino ali”. Foi uma conexão muito forte. A amizade com ela foi diferente porque a gente compartilhava o mesmo ponto de vista sobre as coisas que acontecem aqui na faculdade. Enfim, até os gostos, do que ler, do que comer, de como querer passar os dias, os *hobbies*. São muito parecidos. [...] Era bolsista, mas por alguma razão desistiu. (E2)

Para Vando, a diferença explícita no ambiente universitário que frequenta se deve fundamentalmente a diferenças de classe socioeconômica, mas sugere implicitamente que elas emanam principalmente de capital social e cultural distintos entre ele e os colegas de classe de renda mais alta:

Acho que também tem aquela coisa de nível econômico, financeiro, das pessoas e você se relaciona com outras pessoas com quem você se identifica. Não vou chegar rindo pra pessoa que, de cara, parece que está [escrito] na testa da pessoa: “Eu tenho condição financeira melhor do que você” (risos). Entendeu? Não que uma pessoa dessa não vá conversar e se relacionar comigo. Mas é que eu não vou ter papo, porque uma pessoa dessa tem outros hobbies, outras experiências, compartilha de outras coisas que eu talvez não tenha... Pra mim vai ser interessante saber, mas para ela saber sobre mim não vai ser tão interessante. Eu não tenho o mesmo hobby, outras coisas assim, conteúdo, assunto pra conversar com ela. Entendeu? Mas não que eu não fale com pessoas assim... Ah, sei lá. (E1)

Eles já viajaram pra Europa. Ah, e veem inúmeras séries. Esse tipo de coisa, que eu não tenho muito o costume, não tenho muito hábito. A maioria fala inglês fluentemente. Não que eles me menosprezem. E me descartem. Mas porque às vezes você se sente..., você não sabe o que falar, você está entre amigos conversando, e às vezes você não tem assunto pra querer interagir na conversa. Mas nada, nada que eu me sinta mal, péssimo. Mas só que, às vezes, eu fico incomodado com isso, mas também não é nada de ruim. É só uma coisa minha, particular, que também não interfere nem um pinga com outras pessoas e também não me abate, e não me deixa pra baixo, só porque é uma coisa minha mesmo. Acho que todo mundo deve ter um pouquinho disso na vida, sei lá. Você está num lugar que você vê que as pessoas têm outros gostos, tem outro, sei lá, não posso falar em nível, porque talvez eu poderia estar até me menosprezando tanto, mas você vê que é um peixe fora d'água ali naquele lugar. Mas não que isso venha impedir de fazer um trabalho em grupo, resolver uma questão junto. O negócio mesmo é o convívio com essas pessoas, de estar sempre junto. (E1)

Este mal-estar na convivência também se manifesta quando é convidado a acompanhar os colegas em algum local de encontro: “Eu tenho vontade, mas eu não vou porque eu já sei quais as pessoas que vão estar lá, e eu não vou me sentir bem.” (E1). E explica:

Tem festinha e eles vão pra lá, conversar, beber, bater papo, fumar. E ouvir poema, fazer alguma coisa. Eles vão pra lá, a galerinha vai pra lá. Tem uma garota que ela, inclusive ela gosta, dá pra perceber que ela simpatizou muito comigo e ela já percebeu essa frieza minha, essa coisa d'eu querer sempre aquela distância. Que, às vezes, você acaba deixando transparecer. Aí teve a nossa festinha, do nosso curso mesmo, e eu não fui. Eu falei assim: “Gente, tenho um monte de material pra estudar...” Uma coisa assim. Porque a maioria que sempre vai são eles mesmos, essas pessoas de que eu estou falando. As outras pessoas com quem eu me identifico não vão. Porque as pessoas com quem eu me identifico, são pessoas como eu, que vieram de escola pública também, que são bolsistas que nem eu. Que a gente fala a mesma língua. A gente não tem muito “glamour”, muita coisa assim pra estar falando, e aí são essas pessoas as com quem eu mais me envolvo. (E1)

Ele acha que os estudantes tendem “a procurar seu grupo” e faz menção a estudantes de Engenharia, de Letras, e até a diferenças (e convergências) religiosas. Mas conclui: “Não me incomoda, não me afeta, mas eu percebo depois que cada um procura seu bando. Porque é tão natural, acho que é natural, cada um procura seu grupo”. Ao falar dos alunos de Engenharia (“Engenharia é *top!*”), que seriam de uma faixa de renda mais alta, Vando apresenta uma descrição curiosa desse grupo:

A Engenharia tem muito mais menino do que menina. Eles ficam no corredor, eles tomam conta do corredor como se fossem os donos. Você grita ‘licença, licença, licença’ e a pessoa não sai. Ou é porque eles estão tão distraídos conversando naquela euforia com os amigos e contando aquelas coisas todas. Sabe como são esses meninos... [...] Ou o aluno não ouve porque está tão nervoso porque é muita coisa [para estudar], ou está muito feliz porque tirou uma nota boa... Eu não sei, parece que está dizendo ‘esse é meu território, vou ficar sentado aqui, eu que mando aqui. Eu não estou nem aí pro que tá acontecendo ao meu redor’. [...] Autoconfiança. Eu acho bonito a autoestima. (E2)

Vando contrapõe as preocupações desses estudantes, às dos que, como ele, são pobres e têm que enfrentar outros afazeres e dificuldades:

A gente, que é bolsista, tem uma vida um pouco diferente: limpa a casa, lava a roupa... Mas eles às vezes não têm essa preocupação. [...] E a gente que trabalha, que não é tão cheio do dinheiro... Não estou reclamando da vida. É porque é assim: às vezes a gente está estudando em casa, mas está com um olho na missa, outro no padre, outro na igreja, e tem que lavar roupa. Às vezes meu pai não está em casa, eu tenho que fazer minha comida, tenho que limpar a casa. Você tem que conciliar seu tempo e tem pessoas aqui na faculdade que o estilo de vida é outro. O pai é mais abastado. Tem condição de pagar alguém pra trabalhar em casa e ele foca só nos estudos. Não estou falando que ele é melhor ou pior, ou que eu sou melhor ou pior. [Ele tem] tempo livre pra ir a outro lugar, pra comprar, pra ir no cinema, viajar, passar o final de semana fora. Sendo que em algumas realidades isso não acontece. Você tem que aproveitar o final de semana, tem que aproveitar pra fazer uma faxina, tá precisando lavar a minha roupa, lavar meus tênis ou fazer alguma coisa, pagar alguma conta. Não sei se essa palavra autoestima foi bem adequada. Essa descontração do espírito, ficar assim bem à vontade, falar alto, rir. Tudo fluindo legal. (E2)

Ana Maria é negra e estudou em escola particular, mas não nas mais destacadas da cidade. Cursou Biologia, mas não chegou a concluir o curso na universidade de maior prestígio, passando para outra universidade, onde cursa Veterinária, que era seu sonho. Ela destaca que, na primeira universidade, “todo mundo com quem eu falava era bolsista. Ou FIES ou PROUNI, ou bolsa filantrópica. E também na [outra universidade] o meu grupo, que faz trabalho junto, também é todo mundo do PROUNI” (E2). Da mesma forma, Beatriz (preta, escola pública) é enfática sobre os relacionamentos na faculdade: “Eu me juntei com os pobres, porque pobre se junta com pobre na faculdade. [...] Ah, porque se identifica, porque sabe dos perrengues, sabe a dificuldade que é estar ali, se ajuda, está acostumado com isso” (E2).

Laura (preta, escola pública) comenta que fez algumas amigas ao longo do curso, grande parte com alunos bolsistas como ela. De acordo com Laura, “vivências” e “afinidades” fizeram com que ela se aproximasse mais dos alunos bolsistas do que dos demais, por uma identificação de situações:

Ele [aluno não bolsista] não passa um perrengue de ter que descer [o morro] debaixo de chuva com água aqui no meio da perna para poder ir trabalhar, ou ir para a faculdade. [...] Você falar de um córrego, de um uma vala, [o aluno bolsista] vai entender o que eu estou falando... Na faculdade, eu não sei se todo mundo entende esse contexto. Então, eles [alunos não bolsistas] têm outros tipos de perrengue. De repente, não têm o afeto dos pais, alguma outra coisa. Mas essas questões mais sociais - fora família - eu acho que pesam bastante. E é bem diferente. (E2)

Laura mostrou certa desconfiança ao lidar com os colegas de classe de renda mais alta. Considera que, muitas vezes, quando esses se aproximam dos bolsistas, há um interesse oculto:

É o que eu converso com os meus amigos. Acaba que a gente [alunos bolsistas] é um ponto de referência pros outros alunos porque eles sabem que a gente tem que estudar, a gente é obrigado a estudar pra tirar nota boa, então acaba que a gente é referência pra qualquer coisa. Se eles estão com dificuldade na disciplina, eles não conseguem ir na monitoria, eles vêm atrás da gente perguntar se fez resumo, se está entendendo. Daí surgem algumas amigas, pelo menos aconteceu comigo. Mas a gente vê que, no primeiro momento, não é amizade que a pessoa quer, tá ali pra poder pegar um pouco do que você aprendeu, mas, pra mim, problema nenhum em relação a isso. (E1)

Algumas pessoas se aproximavam até mais dos bolsistas em função de vantagens. ‘Ah, eu sei que o bolsista estuda mais’. Não necessariamente ele sabia que eu era bolsista, mas sabia que eu era baixa renda, pelo menos os que estavam à minha volta. (E2)

Outro ponto levantado por Laura é em relação ao fato de não ter convivido com indivíduos semelhantes. Ela comenta que se sentia incomodada na faculdade por ser as vezes a única aluna negra na sala de aula:

O próprio ‘estar’ na universidade, pra mim, como mulher, negra e de favela, é complicado. Em relação a olhar pro lado e não ver pares. Não vejo [pretas], até hoje. Quase não tem, meus dedos contam todos que eu conheço. Que eu vejo no meu dia a dia, que eu conheço pelo menos de rosto. Isso é uma coisa, que não é que me chateia, mas eu queria ver ali dentro mais pessoas com a mesma semelhança que eu, nem que seja história de vida. (E2)

Luiza (parda, escola pública) conta que ficou surpresa com o tratamento que recebeu assim que ingressou na universidade. Na sua concepção inicial, talvez esse tratamento seria distinto, dada sua condição de bolsista:

Mas fui super bem recebida pelos próprios alunos mesmo, eu não imaginava talvez que por ser bolsista, a aceitação dos alunos no curso fosse ser tão boa, e foi. Em relação a isso eu sempre fui super bem recebida e super bem acolhida, nunca tive do que reclamar. O tratamento diferente nem por parte dos próprios alunos nem por parte dos professores, nada, nada, nada. Sempre muito bom! (E1)

Além disso, Luiza comenta que se aproximou mais dos alunos bolsistas, dada a “realidade próxima” entre eles. Eram esses mesmos colegas com quem tinha o hábito de fazer trabalhos em grupo e dividir dúvidas e informações acerca do processo burocrático de manutenção da bolsa de estudos:

Porque eu acho que de uma maneira muito tácita, a gente não precisava nem falar, era muito de super apoiar o outro, as realidades eram muito próximas, a maioria também vinha de colégios públicos, ou vinha de colégios particulares, mas com bolsa e vinham tentando há algum tempo. [...] Então, assim, era uma realidade muito mais próxima. Uma galera também era o primeiro da família a ter graduação ou já era até pai de família. [...] Então, afinidade. Óbvio que eu tenho umas amizades com uma galera que vem de uma realidade diferente da minha, mas afinidade se deu mais com quem era mais próximo (E2).

Embora houvesse interação com os alunos de classe de renda mais alta, Luiza salienta que eram “muito diferentes”:

É comum você perceber um olhar dessas pessoas diferente para a faculdade. [...] Bolsistas, não. Era um comportamento diferente. Um comportamento muito diferente. Não é que [os bolsistas] não curtissem, não aproveitassem, a gente até chegou a ir à primeira chopada juntos, que a gente pensou ‘a gente está aqui, é a nossa chance de aproveitar’. E a gente ganhou a chopada, na época, também. A gente ganhou os ingressos da chopada. [...] Mas era uma parada muito mais para se integrar ali no ambiente do que a gente querer aquilo ali de fato. Depois que esse oba-obazão passou, aí era um comportamento bem mais focado dos alunos bolsistas do que dos não bolsistas. Não que entre os não bolsistas não tivesse aquela galera

que estava focada. Tinha galera que nem participava de trote, de chopada, de nada dessas coisas. [...] Mas eu percebi que tinha uma diferença entre os não bolsistas e os bolsistas. (E2)

Também Joana (branca, escola particular) comenta que sua rede de amizades na faculdade é constituída em grande parte por alunos bolsistas e isso se deve principalmente à identificação com esse grupo. Ela observou:

A maioria das amizades que eu fiz, a maioria era bolsista. A gente acaba se identificando porque, enfim, fica aquela divisão na turma, a gente já consegue identificar isso. [...] Amizade verdadeira mesmo, eu fiz poucas. Mas estão comigo desde o primeiro período até agora. Coleguinha a gente faz toda hora, mas amizade mesmo foi pouco, assim que vale a pena você ter uma amizade não só na faculdade, mas depois de se formar, sabe, para a vida. Foram poucas, assim. (E2).

O mesmo discurso apontado pelos jovens anteriores, que faz com que os entrevistados se aproximem mais dos alunos bolsistas por afinidade, emerge na segunda entrevista de Nara (preta, escola particular). Pelo fato de ter estudado em uma escola particular tradicional, Nara sempre transitou por diferentes classes socioeconômicas, “tinha amigos de todas as faixas” (E2), mas durante a faculdade houve maior aproximação com alunos que apresentavam similaridades com ela, alunos bolsistas. A amizade com eles se consolidou para além da faculdade:

A realidade fora da faculdade é onde pegava um pouquinho. Esse grupo de bolsista tem pessoas que sabem que eu vivo em uma favela, então se eu disser “galera, não consegui sair hoje, por conta de um tiroteio”, eles vão entender perfeitamente. O outro vai me perguntar trezentos mil detalhes do motivo pelo qual eu não consegui sair, ou qualquer outro tipo de coisa. Mas é essa proximidade realmente com a realidade uma da outra que liga as pessoas. (E2)

O grupo com que eu fico hoje na faculdade é a galera da minha classe social, que é a galera bolsista. Tem a galera com que eu falo, socializo, mando mensagem, mas, ainda assim, não é o grupo que está na minha vida. [...] As amizades que eu tive pra minha vida, que eu levo hoje em dia, por exemplo, minhas amigas da faculdade que tiveram filhos, algumas já tiveram filhos, então eu ainda frequento a casa, eu ainda viajo junto, são bolsistas. Mas não tenho nenhum problema com os outros, falo com os outros, mantenho também algum contato, mas eu sinto que não é a mesma coisa. (E2)

Os hábitos e comportamentos são os fatores que distanciam Nara dos amigos não bolsistas que ela teve durante a graduação. Nara comenta que se trata de uma diferença de “realidades”, passando principalmente pela questão financeira.

Às vezes o que eu gasto pra ter uma convivência com eles, eu vou fazer de uma forma assim muito mais sacrificada do que eles, então, eu tento manter um certo contato, eu tento manter um tipo de convivência, da maneira que eu consigo. Eu não preciso me prejudicar do lado financeiro. Eu não preciso ostentar, ou ir a festas caras, ou fazer parte de um grupo muito caro, é onde eu sei que eu vou me comprometer, onde eu vou comprometer no ponto financeiro, por exemplo, em casa. Então hoje eu sei até onde eu posso ir, eu sei que eu posso contar com eles e tudo mais, mas assim eu não me desgasto por questões financeiras... Então é um pouco mais fácil do lado de lá, porque eles são todos herdeiros, então assim tem essa questão, eu até brincava um pouquinho, grande parte é herdeiro ou filho único, “então, putz, aí já era, não tem noção nenhuma”. Mas eu brinco diretamente com eles, é uma coisa que acho que é válida a reflexão. Aliás a gente troca muito isso também, eu falo: “galera, nem pensar que eu vou pagar 400 reais em uma festa, prefiro encontrar vocês outro dia, pagando duas cervejas, aí a gente senta e faz a social da mesma maneira”. Assim, não vou me dispor a pagar muito caro, não vou me prejudicar financeiramente por conta de uma festa que é muito cara.

Embora a experiência de boa parte dos informantes fosse restrita a interações, sem ocorrer uma integração entre os alunos de baixa renda e os de renda mais alta, alguns informantes declararam que conseguiram se integrar, relacionando-se com bolsistas e não bolsistas, como foi o caso de Cláudia, Aline e Daniela. Cláudia (parda, escola particular) relata uma experiência diferente. Ela se relaciona com colegas de diferentes estratos sociais e não se sente intimidada no contato social.

É, amizade não é muita, mas eu fiz, sim, algumas amizades. Tenho namorado que eu conheci lá. Tenho amigos, sim, de que eu gosto muito, de desde quando eu entrei. Eu tenho dois ou três amigos que são bolsistas. Todos os três do ProUni também. Mas eu também tenho outros três amigos que não são bolsistas. Inclusive o meu namorado. Então, é algo muita da personalidade, da criação da pessoa de fato, porque eu tenho colegas lá que não são bolsistas e são pessoas extremamente maduras e simples, assim como eu já vi pessoas bolsistas super esnobes. [...] Eu tenho um amigo que eu adoro que mora ali no Leblon, no Alto Leblon. E é uma pessoa supersimples, todo mundo ama ele. É assim. Assim como também já conheci umas meninas super metidas, que se acham, são racistas. Elas não gostavam de mim, mas eu não me importava. Porque eu chamei a atenção delas, que elas não faziam o trabalho e eu falei para elas que eu não era idiota, que tinham que fazer o trabalho. Mas é assim, faculdade tem de tudo mesmo. É normal. Tem todo o tipo de gente. (E2)

Aline (preta, escola pública) também se aproximou de alunos de alta renda e de baixa renda, como Cláudia:

Ah, fiz bastante amizades. Era um grupo de umas sete pessoas. Tinha três bolsistas e o restante não era bolsista. Não tinha diferenças de tratamento. Porque a diferença de estilo de vida tinha sim, era muito diferente. “Ah, vamos ali?”. “Ah, não tenho dinheiro”. Essas coisas faziam diferença sim, tinha bastante impacto, mas fora isso não havia diferença nenhuma não. Não de tratamento, todo mundo era tratado igual. (E2)

Daniela (preta, escola particular) fez amizades variadas e, da mesma forma que Cláudia e Aline, se recusa a categorizar os colegas em função de classe socioeconômica:

Na faculdade você até consegue criar afinidade, mas com um grupo bem menor de pessoas, porque está todo mundo no seu tempo, na sua vida, na sua intensidade. Então, criei afinidade com algumas pessoas e que tenho contato até hoje só que são poucos. Hoje está meio a meio, mas no início eu tinha muito mais contato com pessoas que não eram bolsistas do que aqueles que eram. [...] Nunca percebi diferença, até porque isso pra mim não é um problema. Tem pessoas que querem sempre levantar a bandeira, criar um atrito, essas pessoas acham que serão rejeitadas, mas cada caso é um caso. (E2)

Mesmo assim, ela vê diferenças nos que frequentam o curso noturno e diurno e entre cursos:

[O pessoal da noite] é mais centrado, mais experiente, tanto em termos de profissão quanto de vida. Geralmente são pessoas ocupadas que vão estudar à noite. São mais centrados, vão pra estudar, se comprometem mais. Eu fiz uma aula de dia, três horas da tarde, com um pessoal novinho. Parecia um monte de crianças, batendo na parede, tem que ver, é horrível. A diferença é muito grande em termos de maturidade. Maior bagunça! O grau de infantilidade vai lá embaixo. (E1)

Vagner (pardo, escola pública) teve experiências contrastantes ao longo de sua experiência universitária. Embora seus amigos sejam principalmente bolsistas como ele, ao longo do curso Vagner iniciou um relacionamento amoroso com um rapaz de nível socioeconômico superior ao dele, o que gerou desafios e conhecimento das diferenças de uma perspectiva bastante próxima:

Eu faço aniversário em julho, no meio do ano, nas férias. Às vezes, eu quero chamar meus amigos para comemorar o meu aniversário e tenho amigos que falam “não posso”, “mas por que não?”. “porque eu estou na Rússia”. Mas de início, acho que foi até meio engraçado, porque eu fui atraindo a galera, mesmo sem dizer que eu era bolsista, eu acabava atraindo pessoas que eram bolsistas também. A maior parte dos meus amigos da faculdade hoje são bolsistas e não sei nem porquê. Acho que porque a gente se entende de tantas maneiras que outras pessoas não vão entender, quem não é bolsista às vezes não entende a gente. A gente tem uma forma de compreender o outro que é muito mais fácil. (E2)

Eu acho que eu tinha facilidade em conviver com diferentes públicos. Eu tenho, inclusive, a facilidade de conversar com diferentes pessoas, de diferentes tribos e isso é muito positivo porque eu converso, hoje no meu trabalho, com pessoas de diferentes perfis, mas vínculos profundos eu preferi não construir, principalmente porque era muito difícil encontrar pessoas com o mesmo interesse que eu. (E2)

Ter um relacionamento com ele, acho que abriu uma janela nova. Que eu já tinha algum tipo de noção, mas é muito surreal. A família dele tem um poder aquisitivo bacana. Só que ele tem amigos que são podres de ricos. Então acaba sendo muito assustador na vida real, quando você é periférico, quando você vem de comunidade, quando você já passou às vezes até por necessidade. Conviver com esse tipo de pessoa é um baque muito grande que a gente tem,

ainda mais quando se convive diariamente. No início foi bem tenso e conhecer os amigos dele também foi muito tenso nesse sentido. [...] A discrepância de como a vida é. Parece que eles vivem numa bolha. Acho que ao longo do nosso relacionamento a gente foi estourando essa bolha. Eu estava conversando uma vez com ele e com uma amiga dele, eu falei: “Ah, gente, está tendo uma degustação lá no pilotis que é 0800”. Eles ficaram me olhando, me olhando e disseram: “O que é 0800?” “Gente: de graça!” – aí eles – “Por que falam 0800?” Sabe? É uma coisa que parece que nem faz parte da realidade deles. Essa coisa de aproveitar coisas que são baratas ou de graça, pra eles não faz diferença. (E2)

6.3 Aprendizados

Como destacado na literatura de sociologia da educação, a experiência universitária, para jovens de baixa renda traz consigo inúmeros aprendizados. Identifiquei a consciência de classe como sendo o aprendizado mais comum adquirido na trajetória universitária desses jovens, mas outros aprendizados, como novos valores, reforço de autoestima, autoconhecimento, além da incorporação de novos hábitos, também apareceram no estudo.

6.3.1 Consciência de classe

Um dos temas identificados na literatura de sociologia da educação é a questão da consciência de classe. Bianca, Beatriz, Cláudia e Laura se deram conta ou fortaleceram sua consciência de classe por meio da vida universitária. Bianca (preta, escola pública) conseguiu entender os sentimentos de baixa autoestima como consequência de preconceitos de classe e raça que enfrentou ao longo da vida, e isso lhe permitiu reforçar sua autoestima:

Mas eu também não posso deixar de ter minha consciência de classe, porque é muito diferente. O mercado de trabalho, ele sempre vai ser diferente para mim que sou negra, do que para uma pessoa que estudou comigo que teve outras oportunidades, branca. Se eu for para o mesmo mercado de trabalho que essa pessoa, então eu tenho a consciência de classe de que aquela pessoa tem um passo à frente, porque isso é a sociedade. Mas eu não deixo de acreditar no meu potencial e eu estudo muito para isso. Então, eu acho que isso me mudou, eu não fico me vitimizando. É o que eu estou falando para você, eu não estou me vitimizando. ‘Ah, porque eu sou negra, ah, porque eu sou pobre’... Não, de forma alguma. Só que eu tenho consciência de classe. Então, eu sei, na minha consciência de classe, que em alguns momentos, não é porque eu fui burra, porque eu não tenho potencial, mas eu sei que algumas coisas da sociedade vão me embaraçar. [...] No ensino médio, por exemplo, eu fiz várias entrevistas para trabalhar em farmácia, para trabalhar em shopping e eu não passava. E eu não entendia. Eu sempre me diminuía, é isso que eu quero falar. Eu sempre me achava menos que os outros. Então, por ter uma visão familiar de que a minha mãe sempre foi doméstica, que a

minha mãe não tem estudo... Eu sempre achava que eu poderia ser babá, que eu ia ser babá. Às vezes, eu me questionava ‘é só isso que tem pra mim?’. Porque eu fazia entrevista para outros lugares e não era chamada. E eu sempre quis melhorar de vida. [...] Me fazia sofrer, porque eu sempre achava que... eu sempre quis estudar, sempre gostei de estudar, mas eu nunca conseguia passar. Então, eu começava a me sentir burra. Então, quando eu passo numa graduação, concorrendo com outras pessoas, quando eu estou aqui dentro e eu consigo manter um CR e sempre tendo uma crítica. [...] E aí eu sempre me diminuía, porque eu sempre achava que eu não ia conseguir ser melhor, que eu ia ser de fato doméstica, porque eu nasci para isso. Porque eram as portas que as pessoas me davam. Então, agora, dentro de uma universidade, eu vejo isso em mim, que eu mudei essa minha visão que eu tinha. Então, eu tenho certeza que hoje, se eu quiser, eu posso concorrer com quem quer que seja. Eu posso não conseguir, mas aí eu também vou ver a minha situação. Vou ter um pensamento crítico, que é isso que eu aprendi na minha formação, é ter uma visão crítica de tudo. Não é você cair em fatalismo, mas você entender a conjuntura à qual você pertence, a qual mundo está pertencendo. [...] Eu tenho consciência do que eu sou, do que eu posso ser, das coisas por que eu estou lutando, das coisas em que eu acredito. E eu acredito muito na educação. A educação, ela transforma. (E2)

Para Beatriz (preta, escola pública), a universidade lhe proporcionou uma visão mais crítica do mundo. Essa conscientização a tornou, em sua visão, uma pessoa mais “revoltada”:

Todo mundo [na faculdade] sabia que eu morava na Rocinha, que eu tinha feito escola pública a vida inteira, que eu não sabia falar Inglês, que eu não tive acesso às mesmas coisas que eles. Nunca escondi isso e nada de ninguém até porque é quem eu sou. Por que eu vou esconder quem eu sou? [...] Mas você ouve piadinhas de [sobre] gente que mora em Favela, né, de como é que é a Favela, os traficantes, essas coisas. Isso a gente ouve sempre. Por exemplo, a gente tem um grupo de Comunicação. E no último tiroteio que teve na Rocinha, mais ou menos dois meses atrás, a Globo deu uma matéria falando que o tiroteio na Rocinha assustou os alunos da PUC. E a gente caiu em cima dentro desse grupo de Comunicação. Falei: “Gente, isso não está certo. Como é que se faz uma matéria falando que está tendo um tiroteio na Rocinha e não se ouve ninguém da Rocinha?” Ouve o presidente da Associação de Moradores do Leblon, do Jardim Botânico, de São Conrado. E não tem uma fala de gente de dentro da Rocinha? E aí, nesses momentos mais críticos, você vê a diferença. De como é que uma pessoa pensa. [...] Mas quem está aqui dentro [da favela] é que está sabendo o que está vivendo. Eu acho que nesses momentos mais críticos é que a gente vê o choque de preconceito, de quem é que importa, para quem importa. (E1)

Eu acho que me deixou mais crítica principalmente pela faculdade que eu escolhi, porque eu tenho uma noção de sociedade muito ampla, eu vi os dois lados. [...] Eu morei na Rocinha durante a minha faculdade toda e ainda moro. Então eu me formei e eu continuo aqui dentro. [...] E aí hoje em dia eu sou uma pessoa mais revoltada. Como eu já vi como é que são as pessoas ricas, eu fico assim “ah, por que a gente não tem isso? E por que a gente não tem acesso a isso, àquilo?” (E2)

Por mais que eu tenha passado quatro anos e meio lá dentro [da faculdade], tenha conhecido pessoas completamente diferentes, pessoas com muito dinheiro, com pouco dinheiro. Gente como eu, gente diferente de mim, é, ainda é muito grande essa diferença de classe social. E isso me marcou muito, eu não vou esquecer isso nunca. Todo dia que eu entrava lá eu via: “Caramba, fulaninho está indo passar férias em Miami e eu estou aqui trancada dentro de casa”. Eu não tive acesso às mesmas coisas que ele, por exemplo, o inglês. Eu comecei a estudar inglês na faculdade, quando teve gente estudando junto comigo que falava inglês, francês, espanhol, indo para o mandarim. Então isso me marcou muito e ainda marca. (E1)

Você abria as redes sociais, eles estavam por vários cantos do mundo. Ou então, quando chegavam, era uma novidade diferente. Era um aplicativo diferente, era um celular diferente. Aí você pensava ‘tá, e o que você fez das férias?’ ‘Eu fui aqui na praia de São Conrado (risos), que é próximo da minha casa. Fui ao sítio da minha avó em Saquarema’. Era uma galera que tinha dinheiro. E você pensava assim ‘que mundo injusto!, uns com tanto, outros sem quase nada’. (E2)

[A experiência na universidade] me trouxe esse senso de justiça, de igualdade, de eu querer ter as mesmas coisas que os meus amigos tinham na época de faculdade. Por isso que eu acho, às vezes, que eu devia ter feito Direito, mesmo porque eu tenho comigo um negócio tão grande de justiça, de lei. (E2)

As diferenças na condição social também provocaram em Cláudia (parda, escola particular) e em Laura (preta, escola pública) a percepção de que se encontravam em um mundo injusto:

O que me chateia em relação aos alunos é que a maioria, eu sinto, não dá valor à oportunidade que tem nas mãos. [...] Eu fico impressionada. Uma faculdade de Engenharia está quase cinco mil reais. Imagina, mesmo que seu pai não valha nada, seu pai está gastando um dinheiro na sua educação e tem alguém que, com certeza, quer muito estar no seu lugar e você não está dando valor. [...] Isso não é uma brincadeira. Isso é a sua vida, é a profissão, é o esforço de alguém que lutou para ter esse dinheiro para pagar a sua faculdade, que você está jogando fora. Então, esse tipo de coisa me deixa muito revoltada. E eu vejo muito isso, pelo menos no meu curso, eu vejo muito. O esforço que a gente faz, o quanto já passei para manter a bolsa, essa coisa da pressão de manter os 75% de aprovação. Aí você vê alguém colando, matando aula. E às vezes passa, porque não pegam, tira nota boa e passa. E eu lá, às vezes fico em recuperação, já fui reprovada em matéria e você para e pensa “nossa, isso é injusto”, sabe? (Cláudia E2)

Acho que eu amadureci. Mas também eu acho que muito em função de algumas questões a que eu fui exposta, ao longo desse período em paralelo à faculdade. Eu comecei a ler muito sobre preconceito, apesar de já discutir isso desde a minha adolescência lá no grupo ECO [ONG da qual faz parte no morro Santa Marta], mas eu acho que fui aprofundando mais, entendendo mais como é que funciona essa dinâmica. Porque que o mundo meio que gira nesse contexto de classe, e o que isso impacta na vida das pessoas à minha volta e na minha. Então não que, necessariamente, eu tenha aprendido isso dentro da faculdade, mas a minha curiosidade foi sendo aguçada ali nesse trajeto, nesse caminho, nessa jornada. (Laura E2)

Luiza (parda, escola pública) fala das reflexões suscitadas pela experiência em uma aula de Direito da Criança e do Adolescente, em que surgiu uma discussão sobre maioridade penal e internação de menores de 18 anos:

E aí, em um debate depois da aula, ficou muito nítido qual era a visão e o comportamento das pessoas que eram bolsistas e dos não bolsistas, no seguinte aspecto. A professora quis provocar na gente uma reflexão sobre o que leva esses jovens a praticar delitos, a porcentagem dos que recaem, depois da internação, das medidas socioeducativas, o que leva eles a voltarem para o mundo do crime, a porcentagem dos crimes hediondos praticados por esses menores. E era muito nítida a diferença entre os bolsistas, que achavam que aquilo ali

era uma realidade, que devia ser tratada, que devia ser acompanhada, que você deveria tratar aquele jovem como uma vítima da sociedade, mas de uma forma não pejorativa, que ele era uma vítima da sociedade, que ele está inserido num ambiente familiar ruim, e não tem acesso a uma educação, não tem acesso a um monte de coisas que levam ele para aquele caminho. E aí sempre surge a galera do ‘ah, não’, os argumentos eram muito engraçados. Do tipo ‘Ah, não, mas a minha empregada, ela mora na Rocinha e o filho dela nunca foi para o mundo do crime, e ela mora numa comunidade’. [...] Assim, é uma visão completamente diferente. Naquele momento eu parei e observei como era gritante o abismo social. Era gritante. Gritante. Como a visão dos bolsistas era consolidada sobre aquele debate e como a de alguns não bolsistas era uma visão completamente arcaica e de que não conheciam de fato o que estava sendo debatido ali. E ainda mais que esse debate aconteceu justamente no período eleitoral. Então as coisas ficavam muito mais acaloradas. Então, assim, foi difícil, foi difícil.

Vando (parda, escola pública) aborda sobre outro prisma o preconceito de classe, fazendo referência ao preconceito linguístico, quando as pessoas utilizam outro linguajar, ou falam de forma considerada “errada”:

É muito legal porque abriu minha mente pra muita coisa. Me deu uma nova visão de mundo. Uma nova perspectiva de vida também. Fora o conhecimento que eu tenho recebido. Esse conhecimento acadêmico que me ajuda muito assim pra entender as coisas... Até em termos político-sociais, de você se ver como uma pessoa que têm direitos e deveres também e que você pode fazer jus por certo direito que a constituição te dá respaldo. E também o que não é ético fazer. [...] Você se torna consciente dos seus direitos enquanto cidadão, quer dizer, do meu ponto de vista, pra mim, porque eu acho que eu era muito assim tapado. Não tinha muita noção do que eram os meus direitos enquanto cidadão, estudante. A gente se depara muito com essa questão política da universidade. Muito de conscientização mesmo. [...] Acho que até pela questão do preconceito. Não só preconceito por conta de orientação sexual, mas preconceito até mesmo por questão de região. A gente que vêm do Nordeste às vezes é muito “zoad” pelo sotaque. No meu curso de Letras tem uma corrente teórica que pesquisa o preconceito linguístico com as pessoas. Ainda mais o nordestino, ele sofre devido a não conjugar o plural direito, “comer” um “s” ou “comer” um verbo. Enfim, uma linguagem muito coloquial. Aprendemos a refletir sobre essas coisas de uma maneira muito crítica e não tomar uma atitude preconceituosa, falar que a pessoa é burra, analfabeta, essas coisas assim. O meu curso tem me deixado mais com uma certa conscientização. E resumindo, isso foi o que me tornou muito mais consciente, da pessoa que sou, um ser social, que tenho direito e tenho deveres e abriu minha mente pra ver outras coisas a que eu não dava a mínima atenção. O outro, que não é letrado, fala errado, não sabe escrever ... e não é bem assim. Talvez não saiba escrever porque a escrita já demanda uma coisa, mas o falar que é uma coisa muito espontânea, que é uma coisa de comunicação social que você usa pra interagir. Será que ele não sabe falar ou será que ele não fala uma língua padrão? (E2)

Beatriz, Luiza e Vagner salientaram que os professores, muitas vezes, não estavam conscientes das diferenças de status socioeconômico entre os alunos, possivelmente por serem provenientes das classes sociais de renda mais alta, e faziam exigências de materiais que implicavam gastos incompatíveis com a situação dos alunos de baixa renda:

Agora dos professores, a gente sentia, e isso é fato, alguns eram super preconceituosos. Já tive um professor, que a bibliografia obrigatória dele era um livro em inglês, que você tinha que comprar para você fazer a prova. E se você não tivesse, você não faria prova. [...] Tudo bem

que é uma faculdade particular, mas assim nem todos os alunos têm condições. E o que acontecia era que os ex-alunos dele passavam os capítulos do livro e passavam as apresentações para os alunos que não podiam pagar. (Beatriz, preta, escola pública, E2)

Por exemplo, não permitir que um aluno entrasse na sala meia hora depois do início da aula. Eu acho isso bizarro. Por sorte, por fazer estágio, eu tinha meus horários muito flexíveis, então eu não tive problema quanto a isso. Mas isso aconteceu com alguns alunos que precisavam efetivamente trabalhar, não fazer estágio, trabalhar. E não tinha conversa. Até porque se [o professor] abrisse margem para um – eu entendo a posição dele – ia ter que abrir margem para todo mundo. (Luiza, parda, escola pública, E2)

O curso é muito caro [devido à necessidade de compra de materiais]. Eu tenho uma colega que, no primeiro período, uma professora falou pra ela: “Talvez esse não seja um curso ideal pra você, já que você não tem dinheiro pra poder pagar o que eu estou pedindo”. E esse era o tipo de professor que eu evitava ao máximo ter contato ao longo da faculdade. Porque assim são professores que realmente são muito elitistas. A gente sabe que são muito elitistas, que inclusive muitas vezes nasceram em berço de ouro e que nunca vivenciaram a realidade que a gente, que é bolsista, vive. Tem que ter um pinga de empatia. (Vagner, pardo, escola pública, E2)

6.3.2. Novas concepções, novos hábitos e reavaliações

Embora a consciência de classe seja, talvez, o principal aprendizado obtido pelos informantes, identifiquei ao longo da pesquisa outras mudanças na visão de mundo e formas de encarar a própria vida, como mostram os depoimentos selecionados a seguir. Por exemplo, Daniela (preta, escola particular) identifica mudanças significativas em sua forma de encarar a vida, por meio de uma aceitação maior de sua condição e de suas conquistas:

Eu nunca escondi que eu moro aqui [Morro Santa Marta], mas também nunca coloquei a favela pra baixo. Mas nunca fiz desse fator algo que me diferenciasse dos outros, eu acho que isso não é legal. Isso é até com meus amigos, todo mundo sabe disso. Moro na favela, beleza. É uma situação que hoje a gente tem no Rio de Janeiro, Brasil. Mas isso não é um fator de discriminação por parte dos outros, e nem pra mim um fator de diferenciação diante dos outros. Não me vejo assim e não acho isso. ‘Ah ela mora na favela, se ela conseguiu, parabéns, é diferenciada’. Eu não acho, até porque pela minha história de estudo, ela aponta logo pra isso. Eu estudei pra caramba, cheguei! A minha condição foi diferente? Foi! Mas a gente tem que saber usar o que a gente tem. Não coloco isso como diferença, diferenciação dos outros. Até não gosto porque fica dividindo, eu acho que isso não é legal. (E1)

Mudou muita coisa, no sentido de mentalidade. E está atrelado ao que eu falei anteriormente, de abrir a sua mente. Hoje eu sou uma pessoa muito mais tranquila do que antes. Mudei no sentido de ver como é que são as coisas. Antes eu pensava e fazia, mas hoje penso muito

mais, procuro sair do contexto. Hoje eu tento sair mais do contexto, principalmente por causa da minha situação. (E2)

Cláudia (parda, escola particular) vê muitas oportunidades de aprendizado na trajetória universitária, mas considera que é preciso estar preparado para aproveitar:

Eu acho que é uma chance de aprendizagem para a sua vida mesmo. Se você sabe usá-la da forma correta. Se você sabe aproveitar a faculdade, eu acho que você pode crescer muito na sua vida, em todos os sentidos. Mas você tem que saber aproveitar a oportunidade e você pode conhecer pessoas maravilhosas, conseguir coisas maravilhosas para a sua vida, contanto que você saiba. [E2]

[A faculdade me ensinou a ser] mais empática, com certeza. Acho que também toda essa evolução das pessoas de falarem mais o que está acontecendo, com as mulheres, de assédio, todo esse movimento LGBT, tudo isso eu acho que me fez ficar mais empática. As pessoas têm sentimentos, você tem que pensar antes de falar, antes de agir. [E2]

Luiza (parda, escola pública) comenta que a faculdade lhe possibilitou uma autodescoberta e um pensamento crítico em relação à sociedade. Além disso, ela fala que um dos seus maiores receios ao longo do curso era o de se tornar uma pessoa esnobe:

Se realmente for uma opção minha seguir uma carreira dentro do Direito e tiver contato com diferentes públicos, será que eu vou ser essa pessoa egocêntrica que só fala da visão da academia e tudo o mais? E não vou conseguir me comunicar com as pessoas que não tiveram uma oportunidade de estar dentro de uma sala de aula? Isso me incomodava muito e eu acho que uma grande vitória que eu tenho em mente é que eu consegui não me tornar essa pessoa. Eu não preciso me colocar num pedestal. (E2)

Eu acho que a faculdade, de uma forma geral, ela consegue me mostrar como que a gente, que está no curso superior, é muito privilegiado. Por isso que eu tenho essa visão de que eu não poderia ser uma detentora do conhecimento e usar isso de uma forma hostil. Se eu sou privilegiada por estar aqui, por não pagar uma universidade como essa, porque até não teria como, de ter contato com professores muito bons, com pessoas com vivências muito bacanas, eu tenho que aproveitar isso. Então assim, a faculdade mostra muito, é meio que um tapa na cara que ela acaba te dando, de como você é privilegiado de estar nesse espaço, porque não é a realidade do seu ambiente, não é a realidade do país, não é a realidade da sociedade. (E2)

Para Nara (preta, escola particular), a faculdade proporcionou uma autodescoberta e um pensamento crítico em relação ao seu papel na sociedade. Além disso, ela conta que “eu aprendi a enxergar outras pessoas também”:

Antes [no colégio] era só deixar viver, eu estou vivendo, estou estudando, com os amigos e tudo mais, não estou pensando no que tem ali atrás; Mas na faculdade, quando eu tive esse receio de passar por algum momento de preconceito, de sofrer alguma coisa lá dentro, eu comecei a pensar: ‘quem é a Nara dentro da sociedade? Quem é a Nara que está fazendo parte daquilo?’ Então eu vi pessoas com quarenta anos lá na faculdade, com um bando de outros jovens lá, porque tinha gente lá desde dezoito, quarentão, tudo na mesma aula. Então se eu que estava na mesma faixa etária média da idade, e estava sobrevivendo, estava com medo na verdade, imagina uma pessoa de quarenta e poucos anos, lutando por isso. E eram bolsistas também, então precisavam dar uma guinada na vida. (E2)

Como Nara, Beatriz (preta, escola pública) e Tainá (preta, escola particular) encontraram na experiência universitária a possibilidade de transcender suas experiências anteriores, entendendo que os limites e barreiras impostos pela sociedade poderiam ser superados:

Eu gostei, gostei bastante [da universidade]. Até porque me fez ver que eu posso chegar até o patamar deles [colegas de classe social de renda mais alta] também. Não é preciso ficar restrita ao lugar em que eu nasci, onde eu cresci, às pessoas que eu conheci (Beatriz E2).

[A maioria dos alunos é formada por] pessoas brancas, ricas, e tipo, não tem muitas pessoas negras, tanto é que têm aulas que eu sou a única e professor também, quase não tem, eu tive um professor preto, que eu me lembre, na faculdade. E eu acho que é bom ter pra mostrar que a gente não está subordinado a ninguém, se a gente quiser, a gente faz o nosso futuro, se a gente quiser, a gente vai à luta e vai conquistar as coisas como todo mundo pode conquistar. Acho que a cor da pele, a raça, o gênero, não definem ninguém, acho que é a força de vontade que cada pessoa tem. Tanto é que tem pessoas, por ter uma condição boa, que poderiam estar estudando aqui, ter um futuro bom, e não aproveitam. E tem gente que não tem essa condição e está sempre buscando correr atrás (Tainá E2).

Não houve menção, na maior parte das entrevistas a mudanças de hábitos, possivelmente porque a condição financeira da maior parte dos informantes não havia se alterado, embora isso possa vir a acontecer no futuro. A questão que sobressaiu, no entanto, foi o fato de diversos informantes mencionarem que haviam iniciado uma terapia, para reduzir a ansiedade ou para lidar com a depressão:

Passei a fazer terapia. Fazer psicoterapia porque eu sou muito ansiosa, então sempre tinha alguma coisa na faculdade que eu acabava desabafando na terapia. (Joana, branca, escola particular, E2)

Na época foi uma indicação muito voltada para a questão pedagógica mesmo, sobre o que eu queria fazer, mas aí depois eu tive uns conflitos da vida. Aí eu falei, ‘eu tenho necessidade de fazer terapia de uma forma geral, pra tudo’. E foi uma mudança de pensamento. (Luiza, parda, escola pública, E2)

Eram coisas de muito tempo que eu tinha que tirar da caixa e que eu não entendia como problema. Porque eu naturalizei. Eu achava normal. Se o meu pai bateu a vida toda na minha mãe, é como se fosse naturalizado. Mas isso não é. Então, eu comecei a ter problemas de relacionamento com as pessoas. Até com namorado mesmo, porque... até hoje eu tenho, porque se eu achar que a pessoa está me reprimindo, eu não fico. Porque eu aprendi com a minha mãe que isso era normal. Minha mãe apanhou do meu pai a vida toda e não era só violência psicológica. Todas as violências, de quebrar o braço, de quebrar dente, de quebrar o dedo só porque ela pintou a unha. Entendeu? E todo o meu trauma. Foi por isso que eu busquei a terapia na graduação, tem muito uma questão de eu paralisar e eu não entender por que eu paralisava. Então a terapia me ajudou, porque o meu trabalho hoje é trabalhar com mulheres que sofrem essa violência. E eu achei que não ia dar conta. Quando eu comecei a fazer o projeto de TCC, eu travei. Eu comecei a sofrer tudo que eu tinha passado. Achei que eu não ia conseguir, que eu não ia passar por isso. Foi quando eu fui fazer a terapia. (Bianca, preta, escola pública, E2)

Por sua vez, Cláudia (parda, escola particular) passou a “se cuidar mais”:

Eu me cuido mais. Eu acho que eu me cuido mais, porque quando você começa a ter mais responsabilidades, você se vê obrigada a equilibrar a sua vida de uma forma melhor, balancear todas as atividades. E como cada vez mais eu fui tendo uma rotina mais puxada, eu fui me ligando que eu estava muito mais atenta as minhas obrigações do que ao meu bem-estar. E chegou um momento que eu precisava balancear. Então, hoje em dia eu faço academia. (E2)

Vagner percebeu em si mesmo tanta mudança, que mudou de nome. Ele explica:

O Vagner, antes de entrar na faculdade, não existia e isso é um fato muito determinante porque antes de eu entrar na faculdade eu era Pedro. Meu nome é Pedro Vagner, mas no meu quarto período da faculdade eu senti que eu estava passando por uma mudança tão grande de perspectiva, de direcionamento [...] Eu comecei a perceber que eu estava realmente numa faculdade e eu não estava num *playground*. Porque eu era muito infantil até o quarto período. Mas desse período em diante eu comecei a ter uma visão e um posicionamento muito mais profissional. Comecei a ver a faculdade como um ambiente onde eu conseguiria construir redes e conexões que poderiam me beneficiar e fazer com que eu alcançasse os meus objetivos. Eu passei por essa mudança no quarto período e eu queria que as pessoas sentissem e vissem em mim essa mudança tão forte e a forma que eu consegui encontrar foi como eu queria ser chamado. Daí o Vagner. Às pessoas que me conheceram antes da faculdade ainda me chamam de Pedro, mas do quarto período em diante as pessoas nem sabem que o Pedro existe e era, de certa forma, o que eu queria. (E1)

As mudanças ocorridas podem levar a um olhar para trás. Beatriz e Bianca se deram conta de que, em alguns aspectos, sua trajetória as levou a entendimentos que não conseguem mais compartilhar com as respectivas famílias:

Às vezes até falo assim ‘ah, mãe, você devia ter falado para eu não fazer Comunicação porque, se você tivesse me falado, eu não teria feito’. A minha irmã também se tivesse falado para fazer outra coisa, que a gente só escolheu área de Humanas, pobre (risos). E eles não

falam nada. Que influência eles têm? Que referência eles têm de que aquilo ali não era bom para mim? Na cabeça deles era incrível, imagina ‘minha filha entrou na faculdade’, ‘minha filha vai fazer Jornalismo’. O sonho da minha família era que eu ia aparecer no Jornal Nacional, apresentar o Jornal Nacional. Eu fico pensando [e falando] ‘gente, isso não vai acontecer, tá? Não vai acontecer’. Agora está mais longe ainda. (Beatriz E2).

Eu comecei a ter uma visão de vida, de acreditar que eu posso ser melhor. Para minha mãe – é essa minha visão – ela não teve estudo, então, para ela, se eu continuasse trabalhando na farmácia e recebendo um salário digno... Não um salário digno, porque na farmácia ninguém recebe um salário digno. Salário-mínimo não é digno pra ninguém. Mas o que eu quis dizer com ‘digno’ é que, se eu não estivesse roubando, se eu não estivesse passando por cima de ninguém, para ela estava ótimo. Mas quando você entra numa faculdade, o que você pensa, em relação até à parte financeira, porque a gente sempre tenta melhorar. Ser uma pessoa melhor em situação de grana mesmo. Não dá para eu chegar aqui e dizer que eu sou assistente social e que quero voltar a trabalhar na farmácia. Porque não é isso. Eu acho que o que me fez mudar de vida, pensar em mudar de vida, é acreditar nas possibilidades que o estudo dá. (Bianca E2).

6.4 Discussão dos Resultados

Nesta seção faço uma discussão dos resultados deste capítulo à luz das literaturas que tratam da interação social entre grupos distintos. Interessa aqui o olhar dos jovens que experienciaram o ambiente de consumo em uma universidade privada de elite, ainda que muitos tiveram uma experiência prévia com indivíduos de outras classes sociais durante o ensino básico, a presença do “Outro”, ou seja, daqueles com perfis socioeconômicos diferentes, exerce alguma influência sobre a experiência obtida. Dessa forma, a partir do olhar dos “Outros” no ambiente de consumo universitário, alguns pontos foram identificados como a construção de estereótipos, a dicotomia percebida em relação a interação e integração e os aprendizados que foram obtidos a partir da presença do “Outro”.

No meu estudo, o grupo de fora é constituído pelos alunos provenientes da classe de renda mais baixa (frequentemente mencionada na literatura de sociologia como classe trabalhadora), bolsistas, recém-chegados à universidade. O grupo de dentro são os alunos tradicionalmente matriculados na universidade, provenientes de classe média e alta, não bolsistas. Contrariamente ao que se observa na maior parte dos estudos que tratam da questão da alteridade, minha pesquisa se concentrou no grupo de fora, os recém-chegados.

O ambiente universitário no Brasil foi, por muito tempo, um território restrito a membros das elites. A partir de ações afirmativas que ampliaram o número de matriculados nas universidades, um público totalmente estranho a esse ambiente passou a frequentá-lo. O ambiente universitário de uma instituição de elite é um território ainda mais estranho para esse público recém-chegado.

É possível estabelecer um paralelo entre o fenômeno pesquisado e a obra de Elias e Scotson (2000), *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Os alunos não bolsistas, pertencentes às classes sociais mais elevadas, configuram os “estabelecidos”. Já os alunos bolsistas, de classe de renda mais baixa, são os “outsiders”, ou seja, os estranhos àquele ambiente. No entanto, diferentemente da obra de Elias e Scotson (2000), no meu estudo há algumas diferenças perceptíveis entre os dois grupos, em termos de raça e classe social, e isso é ratificado pelos próprios informantes nas entrevistas.

A partir da perspectiva dos meus informantes, não é possível afirmar que o distanciamento social ocorra por iniciativa do grupo de dentro (ou seja, dos estudantes de classe média e alta), como sugere a obra de Levine e Campbell (1972). Embora isso possa ter ocorrido (dado que não estudei o grupo de dentro, nem realizei observação participante), os relatos sugerem que os próprios bolsistas se aproximam daqueles que consideram seus semelhantes e parecem evitar movimentos de aproximação com os estudantes não bolsistas.

A literatura assume que o grupo de dentro, dos *insiders*, estabelecidos, ou qualquer que seja sua designação, apresenta uma série de atitudes e comportamentos, descritos por Levine e Campbell (1972), que incluem:

- enxergar o grupo de dentro como superior;
- perceber os valores e costumes do grupo de dentro como normais e corretos;
- apresentar cooperação com os de dentro e desconfiança em relação aos de fora;
- apresentar ausência de desejo de integração com os de fora;
- apresentar desconfiança e medo em relação aos de fora.

De forma consistente com esses autores, mas de uma perspectiva distinta, os membros do grupo de fora – os bolsistas recém-chegados – se percebem, de certo modo, como “superiores” aos estudantes tradicionais, de classe de renda mais alta, e veem seus valores como mais sólidos do que o dos outros, como resultado de sua sofrida história de vida. Os bolsistas descrevem os alunos de classe média e alta como despreocupados com a vida, esnobes, metidos, irresponsáveis, interesseiros e “donos do território”, mas dotados de autoconfiança e autoestima. São “herdeiros”, “filhos únicos”. Em todos estes aspectos, se contrapõem aos alunos bolsistas, que precisam trabalhar ou ajudar em casa, ou até já são “pais de família” ou pertencem a famílias numerosas. Os bolsistas “estudam mais”, se sacrificam mais, têm “um comportamento mais focado”. Além disso, alguns relatos mencionaram desconfiança de bolsistas em relação aos outros estudantes, de classe média e alta, como, por exemplo, na menção de que alguns se aproximariam por saber que os bolsistas estudavam mais e sabiam a matéria.

A questão da interação *versus* integração aparece de forma marcante na pesquisa. Ainda que haja alguma interação entre os alunos bolsistas e não bolsistas, a integração não ocorre (WALPOLE, 2003; OSTROVE e LONG, 2007) e as diferenças culturais são reforçadas, conforme apontou Barth (1969). Embora vários informantes não admitissem haver diferenças em termos de relacionamento e aproximação entre bolsistas e não bolsistas, ao longo das entrevistas ficou claro que aproximação, amizade e companheirismo ocorrem, na maior parte dos casos, apenas entre os próprios bolsistas. No caso de estudantes pretas, a dificuldade parece ser maior, até por “olhar pro lado e não ver pares” (Laura). E como observou Bochner (1982), as diferenças de raça são reforçadas quanto maior é a interação entre indivíduos de diferentes grupos. Rubin (2012) também salienta que estudantes de minorias étnicas têm mais dificuldade para se integrar socialmente em sua trajetória universitária.

Uma explicação proporcionada pelos informantes é que os recém-chegados têm muita coisa em comum: a origem, a classe social e as histórias de vida. Mais ainda, os recém-chegados compartilham “os perrengues, sabe[m] a dificuldade que é estar ali, se ajuda[m]” (Beatriz); falam a mesma linguagem (“se eu disser ‘galera não consegui sair hoje, por conta de um tiroteio’, eles vão entender perfeitamente” – Nara); têm

afinidade (“mais com quem era mais próximo” – Laura). São os pontos em comum que permitem a integração dos bolsistas, como resumiu Vagner: “a gente se entende de tantas maneiras que outras pessoas não vão entender”. De fato, a distância entre o mundo dos estudantes de classe social de renda mais alta e dos estudantes pobres, no Brasil, é tão ampla, que, ao interagirem no ambiente de uma universidade privada de elite, os dois mundos se tocam, mas não se interpenetram.

Um aspecto adicional, mas esclarecedor, é que os bolsistas evitam o contato social não por características, atitudes ou comportamentos negativos presentes nos alunos de classe social de renda mais alta e sim neles próprios, como a restrição financeira para participar de atividades sociais – apontada por Rubin e Wright (2017) – e a limitação de capital cultural. Os próprios bolsistas se retraem e evitam situações de consumo coletivas, pois identificam que não possuem as condições desejáveis para a socialização com os de classe social de renda mais alta. Os sentimentos de estigma ou exclusão (SUAREZ *et. al.*, 2009) não foram, portanto, percebidos como originários dos estudantes de classe de renda mais alta, mas parecem estar mais relacionados a fatores associados à auto percepção dos estudantes de classe de renda mais baixa.

Inclusive, há relatos de bolsistas que se dizem agradavelmente surpreendidos com o tratamento recebido dos colegas de classe de renda mais alta. Por exemplo, Joana temia que os colegas fossem “a maioria [de] nariz em pé, mas todo mundo foi muito gente boa. Eu fiquei surpresa. Mas foi muito bom.” De fato, a partir das narrativas, não houve nenhuma referência concreta a atitude ou comportamento dos alunos de classe de renda mais alta com relação aos de classe de renda mais baixa que revelasse alguma ação de estigmatização ou humilhação. Os poucos episódios desse tipo relatados partiram, curiosamente, de docentes.

Üstüner e Holt (2010) apontaram que, quando indivíduos de diferentes classes sociais se veem em contato próximo, a distância social é geralmente mantida. Já Rocha *et al.* (2016) mostram que, embora possa haver uma aproximação e quase integração no decorrer da experiência de cruzeiro marítimo, as relações estabelecidas no decorrer do cruzeiro não prosseguem no “mundo de fora” na ótica dos

participantes de classe de renda mais alta. Na minha pesquisa, o fenômeno ocorre, mas é inverso. É possível perceber nos relatos dos meus informantes, alunos de baixa renda, bolsistas, que eles mantêm o distanciamento social em relação aos de classe de renda mais alta. Alguns informantes relatam até mesmo esforços de alunos não bolsistas na tentativa de maior integração.

Cabe salientar que, se há baixa integração entre os estudantes de classe de renda mais baixa, bolsistas, e os de classe de renda mais alta, há forte integração entre os próprios bolsistas. Creio que essa integração entre os bolsistas tem importância para sua perseverança e resiliência no decorrer da trajetória universitária.

Uma questão adicional que me intrigou refere-se a como a experiência do ensino superior em uma universidade de elite produziu aprendizados, que possam ter levado ao que Lehmann (2016) considerou um processo de transformação pessoal e profissional, proporcionando aos estudantes de baixa renda uma visão diferente do mundo em aspectos que podem refletir distinções culturais, sexuais e políticas e que resultam da própria diversidade que caracteriza a universidade.

Muitos relatos confirmam que, apesar das dificuldades e da pouca ou nenhuma integração, o contato com o “outro mundo” trouxe transformações pessoais profundas. Em alguns casos, trata-se da descoberta e reconstrução da própria sexualidade, como ocorreu com José (“lá [na universidade] eu vi que eu posso ser quem eu sou. Então consegui tirar um peso enorme das minhas costas.” – José), antes reprimida. Em outros casos se trata de uma reconstrução da identidade (SCHOUTEN, 1991), inicialmente estigmatizada (“pobre, negra, favelada”) para uma crença de que é possível recriar seu próprio futuro, que é possível “ser melhor” e não há inevitabilidade de destino profissional, que não é preciso “ser doméstica”, “ser babá” em função da origem social. O “mundo novo” da universidade gera autoconhecimento, conscientização de quem se é, forças para prosseguir: “Eu tenho consciência do que eu sou, do que eu posso ser, das coisas que eu estou lutando, das coisas [em] que eu acredito.” (Bianca); “Eu estudei pra caramba, cheguei! A minha condição foi diferente? Foi! Mas a gente tem que saber usar o que a gente tem” (Daniela).

Ao mesmo tempo, como afirmaram Ostrove e Cole (2003), desponta ou se fortalece a consciência de classe e uma visão crítica da sociedade: “Gente como eu, gente diferente de mim, é, ainda é muito grande essa diferença social. [...] [A experiência na universidade] me trouxe esse senso de justiça, de igualdade, de eu querer ter as mesmas coisas que os meus amigos tinham na época de faculdade.” (Beatriz); “o mundo meio que gira nesse contexto de classe, e o que isso impacta na vida das pessoas à minha volta e na minha” (Cláudia). Diversos informantes na pesquisa são pretas. Embora não seja este o foco deste trabalho, algumas questões mostraram-se relevantes porque fazem parte do processo de autoconhecimento, que é uma das propriedades simbólicas que a universidade transfere para esses estudantes. Ao mesmo tempo, o estudante se descobre cidadão: “você se ver como uma pessoa que tem direitos e deveres” (Vando).

A consciência de raça também se desenvolve: “eu não tinha noção de como o racismo era tão grande” (Igor). E Laura lamenta a ausência de outros de sua cor, manifestando o desejo de maior representatividade de pretas na universidade: “...olhar pro lado e não ver pares. Não vejo [pretas], até hoje. [...] Quase não tem, meus dedos contam todos que eu conheço”. Cabe aqui mencionar o trabalho de Rocha e Casotti (2017), que analisa a baixa incidência de estudos sobre o consumidor preta no Brasil e sua pouca representatividade nas ações de marketing dos prestadores de serviço.

Os aprendizados levam a diferenças – por vezes insuperáveis – com relação ao grupo familiar e aos amigos de origem. Não houve relatos de que esses relacionamentos fossem desfeitos, mas sim de que o avanço educacional e a nova visão de mundo dificultam ou impedem o compartilhamento de conhecimentos e experiências. Por outro lado, esses jovens passam a ser fonte de ajuda e suporte a seus grupos de origem.

Retomo agora a literatura de marketing sobre encontros de consumidores no ambiente de serviços. Dentre as dimensões envolvidas na experiência de consumo, a dimensão social é o foco deste trabalho. As interações entre clientes, diretas ou indiretas, exercem influência na experiência de consumo (ARGO *et al.*, 2005; VERHOEF, 2009; BAKER e KIM, 2016). E os serviços não estão relacionados

apenas à ordem prática ou utilitária, mas também a experiências sociais (ARNOULD; PRICE *et al.*, 1998).

Cabe qualificar melhor o encontro de serviços que estudei. A experiência de consumo do serviço de educação oferecido por uma instituição privada de ensino superior coloca os estudantes de baixa renda no papel de clientes de serviços, ainda que esta relação seja sustentada por meio de bolsas de estudos. Assim, esses estudantes estão na instituição como clientes de um serviço que lhes está sendo oferecido. Esse entendimento em relação à educação como serviço a ser “consumido” ainda é pouco desenvolvido na literatura de marketing. Em alguns relatos, como o de Cláudia, é possível perceber a consciência de que se trata de um serviço como qualquer outro, sujeito a insatisfação e reclamações: “Eu fui lá e reclamei com a ouvidoria [da universidade]. Detalhei toda a situação, falei dos comportamentos... Eu também reclamei do professor...”.

Além disso, dadas as especificidades do serviço de ensino superior, não se trata de uma interação discreta entre consumidores, que ocorre de forma rápida e em um único momento, como seria no caso de convivência momentânea em um ambiente de varejo (GO e KIM, 2018), ou de convivência por um período intermediário de tempo, como no caso de cruzeiros marítimos (ROCHA *et al.*, 2016). Falo aqui de uma convivência que se estende por anos e, mais ainda, ocorre em um período relevante na formação pessoal, social e profissional do cliente. Por todos esses aspectos, este tipo de encontro entre consumidores de classes sociais distintos deve ser considerado dentro da literatura de marketing.

Com relação aos tipos de encontros entre consumidores indicados na literatura de marketing, creio que as interações estudadas nessa pesquisa podem ser classificadas, do ponto de vista dos estudantes de baixa renda, da seguinte forma:

- quanto à proatividade: passivas ou neutras
- quanto à forma de contato: interativas, físicas e verbais
- quanto à duração: de longo prazo, mas caracterizadas, de forma geral, por contatos ocasionais
- quanto aos resultados: em geral insatisfatórias

A posição dos estudantes de baixa renda com relação aos de renda mais alta sob o ponto de vista da convivência em um mesmo ambiente de consumo é ambivalente. Mesmo evitando o contato com outros clientes (de classe de renda mais alta), os alunos bolsistas têm suas experiências de consumo da educação superior afetadas de várias formas. Tais situações podem ter tornado o encontro com os clientes que pertencem às classes sociais mais elevadas, desagradável, conforme apontado por Miao e Matila (2013). O contato visual em encontros de serviços entre clientes diferentes pode incomodar (ALBAS e ALBAS, 1989; SUNDARAM e WEBSTER, 2000), como se observa no relato de um dos meus informantes: “Eles nunca faltaram com respeito. *bullying*, preconceito, nada. [...] Nunca abriram a boca pra falar alguma coisa. Mas que te olham diferente, te olham diferente, entendeu?” (Nara). Algumas características identificadas em estudos anteriores podem influenciar na experiência do consumo como: aparência física, tom de voz, comportamento, linguagem, vestimentas, gênero e faixa etária (GROVE e FISK, 1997; JOHNSON e GRIER, 2013). No presente estudo foi possível identificar que algumas dessas características, atribuídas pelos estudantes de classe de renda mais baixa aos de classes de renda mais alta, tornavam mais difícil a experiência universitária. Além disso, os clientes tendem a se sentir mais satisfeitos com um serviço quando há consumidores semelhantes no mesmo ambiente de consumo (BROCATO *et al.*, 2012; JOHNSON e GRIER, 2013; KILIAN *et al.*, 2018): “Eu me juntei com os pobres, porque pobre se junta com pobre na faculdade” (Beatriz).

Vários informantes mencionaram que gostariam de ter aproveitado mais o ambiente universitário e as oportunidades que a universidade oferece. Os que afirmaram terem aproveitado mais foram aqueles que ficaram por mais tempo na universidade, por questões de grade horária. Alguns perceberam vantagens únicas em ter tido acesso a uma universidade privada de elite: “é meio que um tapa na cara que [a universidade] acaba te dando, de como você é privilegiado de estar nesse espaço, porque não é a realidade do seu ambiente, não é a realidade do país, não é a realidade da sociedade” (Luiza). Em outras palavras, mesmo tendo que sofrer as dores e os

medos dessa passagem entre os dois mundos, os estudantes de classe de renda mais baixa reconhecem que o contato com o “outro mundo” é, ainda assim, benéfico.

Portanto, meu estudo traz evidências de que diferenças de classe social podem impactar a experiência de consumo de serviços universitários, trazendo tanto aspectos positivos quanto negativos (TROPE e LIBERMAN, 2003; MIAO e MATILA, 2013).

Holt (1995) indicou a classificação como uma das metáforas do consumo. Sem dúvida, minha pesquisa mostra que as interações entre estudantes de baixa e de alta renda, na universidade privada de elite, são constantemente entremeadas de práticas classificatórias. Os alunos de baixa renda, bolsistas, se classificam em relação aos demais por meio de locais frequentados, recursos para realização de atividades acadêmicas e capital cultural. Os informantes, tendo ingressado em um universo de consumo distinto do seu e em que a predominância é de público de classes sociais mais elevadas, ingressam com medo e insegurança, e suas ações são voltadas para evitar situações de humilhação e constrangimento. Curiosamente, tanto o uso de práticas classificatórias (por vezes sutis) quanto o temor ao ingressar no mundo novo (a universidade) encontram-se presentes também na primeira experiência de participar de um cruzeiro marítimo por consumidores emergentes – que ascenderam da pobreza à classe média – no estudo de Rocha *et. al.*, (2016). No entanto, embora as práticas classificatórias estejam presentes ao longo de ambas as experiências – a do cruzeiro e a da universidade – há diferenças fundamentais entre as duas experiências, tanto em termos temporais (experiências de duração muito distinta), quanto em relação ao propósito: o primeiro é lazer; o segundo requer grande dose de esforço, sofrimento e incerteza quanto a chegar ao fim.

7. Conclusão

Neste capítulo faço inicialmente uma síntese do percurso da pesquisa, para então apresentar minhas considerações finais, as contribuições da pesquisa, as recomendações e as possibilidades de desenvolvimento futuro da temática aqui abordada.

7.1. Revendo o Percurso da Pesquisa

Diante de algumas transformações socioeconômicas que culminaram no aumento de IES privadas e, conseqüentemente no aumento de matrículas nessas instituições nos últimos anos, minha tese buscou observar a educação sob a ótica de consumo, já que passou a fazer parte do rol de desejo de estratos inferiores, conforme alguns estudos apontaram (NASCIMENTO, COSTA FILHO E HOR-MEYLL, 2017; COSTA FILHO, 2018). Assim, meu estudo teve como objetivo inicial identificar os significados da educação privada superior para jovens oriundos de baixa renda e assim, entender sua trajetória acadêmica, analisar de que forma estes jovens vivenciavam a experiência de consumir os serviços de uma IES e compreender como o acesso à educação superior poderia influenciar seus hábitos, atitudes e comportamentos. Entretanto, após análise exaustiva das primeiras entrevistas e, especificamente, após a segunda onda de entrevistas, percebi que o que emergia desses informantes estava além dos significados da educação privada em si, mas os significados da interação e da integração desses jovens em um novo ambiente de consumo, sobretudo os jovens que estavam matriculados em instituição de ensino superior privada de elite. Dessa forma, o objetivo desse estudo passou a ser investigar os significados que emergem ao longo da trajetória universitária dos estudantes de baixa renda e qual o efeito do encontro desses consumidores com consumidores de estratos sociais elevados no ambiente universitário a partir da perspectiva dos próprios estudantes de baixa renda.

Meu estudo, de natureza qualitativa, com enfoque interpretativista combinou uma abordagem longitudinal e retrospectiva, apoiada por entrevistas em profundidade, em que examinei as trajetórias universitárias dos jovens de baixa renda à luz de suas histórias de vida. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem abductiva, ou seja, de combinação sistemática entre o campo, no caso as entrevistas realizadas e as notas de campo, com a teoria (Dubois e Gadde, 2002). A primeira onda de entrevistas aconteceu entre anos de 2016 e 2017 com 22 informantes que, naquele momento, estavam matriculados em universidades privadas, alguns iniciando a graduação e outros na metade do curso. Nessa primeira entrevista, busquei investigar as histórias de vida que antecederam a entrada desses jovens na universidade e o início da experiência universitária. Ainda no ano de 2017 iniciei uma segunda onda de entrevistas com sete informantes, entretanto, no pouco tempo de uma entrevista para outra não observei mudanças significativas. Além disso, as análises das entrevistas ainda eram pouco elucidativas. Dessa forma, decidi adiar a segunda onda de entrevistas. Assim, entre dezembro de 2019 e maio de 2020 realizei a segunda entrevista com os mesmos informantes. Algumas dificuldades surgiram nesse momento: ainda que os informantes tivessem sido avisados na primeira entrevista de que em anos posteriores eu entraria em contato para uma nova entrevista, com dois informantes não consegui contato; alguns mudaram de estado e/ou país o que dificultou o agendamento da entrevista; além disso, por conta do novo coronavírus (COVID-19), houve também dificuldades no agendamento, uma vez que alguns participantes ou seus familiares sofreram com o contágio. Dessa forma, houve algumas postergações, mas as dificuldades foram sanadas, realizando-se as entrevistas por telefone ou vídeo.

A pesquisa está inserida nos estudos de marketing e consumo. Na literatura de marketing, empreguei o arcabouço teórico-empírico relativo a encontros de serviços, observando que há pouca literatura a respeito da interação entre consumidores com características diferentes em ambiente de serviços. Nos estudos de consumo, busquei suporte para entender o consumo simbólico da educação superior por jovens de baixa renda. Entretanto, tive dificuldade de localizar referências teóricas que pudessem contribuir de forma significativa para o meu objetivo, uma vez que se trata de um

consumo com características específicas e que possui diferenças em relação aos bens e serviços convencionais, inviabilizando comparações. Dessa forma, mostraram-se escassos os estudos que pudessem dar suporte a minha pesquisa. Assim, além de explorar a literatura de marketing e consumo, adotei uma abordagem interdisciplinar em que foi necessário recorrer a outras áreas de pesquisa, como antropologia, sociologia e psicologia cultural. As literaturas já estabelecidas nessas áreas ofereceram embasamento para a compreensão de aspectos relacionados ao etnocentrismo, diferenças culturais, socialização e integração de grupos distintos. Em especial, a literatura de sociologia da educação, que examina como a educação impacta e é impactada pelas diferenças entre as classes sociais, foi particularmente útil para o meu estudo.

Os resultados foram apresentados em três capítulos. No primeiro deles, apresento a descrição dos indivíduos e um resumo de suas histórias de vida até o ingresso no ensino superior. A partir dessas histórias é possível contextualizar o percurso seguido por esses jovens oriundos de famílias pobres e compreender o contexto social e geográfico escolhido para a pesquisa. Em seguida, relato as experiências com a educação superior desses jovens e os significados extraídos durante a graduação. A trajetória universitária foi dividida em cinco etapas, e em cada uma pude identificar diferentes significados. As etapas da trajetória universitária analisadas foram: (i) motivação para a educação superior; (ii) ingresso na universidade; (iii) vivência do ensino superior no decorrer do curso; (iv) momento da formatura; e (v) experiência imediata uma vez concluída a universidade.

Os resultados relativos ao encontro entre estudantes de diferentes estratos sociais também se encontram em um capítulo distinto. Nele, examino como se dá a relação com o “outro” a partir da perspectiva desses jovens de baixa renda que são os “estranhos”, os “*outsiders*” ao ambiente universitário. No entanto, nesta parte da análise dos resultados considero apenas os jovens que estavam matriculados ou que concluíram suas graduações em uma instituição de ensino superior privada de elite, uma vez que se tratava de ambiente distinto dos demais tipos de universidades privadas. Era, portanto, o cenário ideal para examinar encontros, em um ambiente de

consumo de serviços, entre os estudantes de baixa renda, recém-chegados ao ensino superior, e os de alta renda.

7.2. Considerações Finais

7.2.1. A Educação Superior como Consumo Simbólico

Ao longo desse trabalho, e fazendo uso de uma visão multidisciplinar, investiguei de que forma a educação superior pode ser entendida como consumo simbólico. Busquei entender como os estudantes de classe de renda mais baixa, em sua trajetória universitária, atribuem significados à educação superior e de que forma buscam transferir esses significados para si mesmos.

Meu trabalho evidencia que, a par dos aspectos utilitários que podem estar presentes na busca pela educação superior por parte de jovens provenientes dos estratos inferiores da sociedade, o caráter simbólico da educação superior permeia toda a trajetória universitária, culminando na formatura, mas estendendo-se além dela para a vivência pós-universitária, com a qual tive pouco contato, dado que meus informantes ou tinham acabado de concluir o curso universitário, ou ainda estavam cursando.

Recorrendo às metáforas de consumo de Holt (1995) e à pesquisa de Rocha (2014), posso afirmar que, entre as metáforas para o consumo simbólico desses autores, predominam, na minha pesquisa, o consumo como experiência, o consumo como classificação e o consumo como integração de Holt e o consumo como símbolo da ascensão social, indicado por Rocha (2014). A metáfora do consumo como teatralização certamente teve lugar, mas não apareceu de forma expressiva na pesquisa.

O consumo como experiência aparece claramente ao longo de toda a trajetória universitária. É fortemente marcado, na entrada na universidade, por sensações de encantamento e deslumbramento, mas também por medos que acompanham essa

trajetória. É interessante observar que Rocha (2014) também vislumbra medos entre seus informantes. É o medo do desconhecido, que ocorre também no meu estudo. Os meus informantes, porém, temem o fracasso, e esse é seu maior temor, pois significaria não atender às expectativas da família e implicaria perda de autoconfiança e autoestima.

O consumo como classificação foi, provavelmente, a metáfora que mais fortemente caracterizou a trajetória universitária dos informantes. Classificação ocorre em todos os momentos e em diferentes níveis e relações. Embora a maior parte da pesquisa tenha focado nas classificações que os estudantes de classe social de renda mais baixa fazem em relação aos de classe social de renda mais alta, encontrei também distinções em relação a quem frequenta universidades privadas de elite (“de alto padrão”) e universidades mais populares. O ensino superior em uma instituição de ensino privada de elite é acompanhado por aspectos simbólicos que remetem ao prestígio e ao reconhecimento da qualidade da universidade, até mesmo por quem dela não participa. É um claro fator de distinção. Já nas universidades mais populares, “é tudo misturado” e “todo mundo é de cor”. Da mesma forma, na visão dos informantes, o mercado de trabalho marca as diferenças, fazendo distinção nos processos seletivos, e pode rotular aqueles que cursaram uma universidade “popular”, como vindo de uma “*faculdadezinha*”. Aqueles que ingressam na universidade de alto padrão acadêmico, voltada para a elite, se percebem como privilegiados em relação aos que entraram em outras universidades privadas, mas não necessariamente em relação aos que ingressaram em universidades públicas.

O consumo como integração de Holt refere-se à forma como os consumidores atribuem a si mesmos as propriedades simbólicas dos bens (BELK, 1988, METHA E BELK, 1991, SZMIGIN, 2005). Na minha pesquisa, a educação superior permite aos jovens provenientes de estratos inferiores da sociedade brasileira, brancos e pretas, redefinirem sua identidade. Deixam de ser “pobres”, “favelados”, “pretas”, “*um qualquer*”, para se tornarem indivíduos plenos, cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres. Nesse processo, adquirem autoconhecimento, assumem sua liberdade de escolha e transformam sua visão de mundo, mesmo quando sua situação material não se modifica. A formatura é o ato final de integração. Simbolicamente, o indivíduo, ao

se formar, participa de um rito de passagem em que é investido das propriedades simbólicas da educação superior, diante da família e da universidade. Uma vez concluído o rito, ele já não é mais o mesmo, nem é visto pelos demais como antes. Torna-se conselheiro, guia, modelo e suporte para os demais.

Finalmente, da mesma forma que na pesquisa de Rocha (2014), o consumo como símbolo da ascensão social permeia todos os demais significados. A ascensão social se dá de forma simbólica, independentemente de uma efetiva melhoria na condição socioeconômica, que poderá, ou não, ocorrer no futuro.

7.2.2. A Trajetória Universitária e o Relacionamento com o “Outro”

A aquisição de capital econômico mostrou ser uma grande motivação para o ingresso dos meus informantes no ensino superior. Entretanto, durante a trajetória universitária, percebem a importância do capital social e cultural para o sucesso pessoal e profissional (BOURDIEU, 2013). É só ao final do percurso que alguns se dão conta das oportunidades perdidas devido à pouca bagagem cultural que trazem consigo ao ingressarem no ensino superior. Fica claro, então, que o capital cultural institucionalizado não é suficiente diante da dificuldade de ingresso no mercado de trabalho.

Além disso, apesar dos temores, incertezas e pré-conceitos que antecedem a vida universitária, concluem que vale a pena ingressar em uma universidade privada a fim de colher resultados positivos após a conclusão do curso. Mesmo assim, os relatos dos informantes corroboram estudos na área de sociologia da educação (BOURDIEU, 2013; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002) que apontam que as próprias instituições de ensino são reprodutoras das desigualdades sociais, uma vez que não estão preparadas para atender as necessidades específicas do segmento de alunos de baixa renda, necessidades que são, muitas vezes, invisíveis aos olhos de professores e administradores universitários.

Ainda que o final da trajetória universitária não tenha trazido, para muitos, o sucesso econômico desejado, a passagem pela universidade assume valor na vida

desses jovens, uma vez que permitiu autodescobertas, mudanças na visão de mundo e novas concepções da vida. Despertou também a consciência de classe, a constatação da desigualdade social e da ideia de injustiça na sociedade brasileira. Essa constatação se dá em linha com Lockwood (1966), pela contraposição do “nós” em relação a “eles”.

Ao longo da trajetória universitária dos estudantes de baixa renda que frequentaram a universidade privada de elite, o encontro com o “Outro” é repleto de estranhamento. Em algumas narrativas, trata-se de um ingresso em um “outro mundo”, que é distinto do próprio e ao qual se regressa todo dia, como se o jovem atravessasse um portal entre dois mundos. Há também a construção de estereótipos do “Outro”, que é visto como despreocupado com o futuro, irresponsável, autoconfiante e até mesmo esnobe. Na visão dos estudantes de baixa renda, os mais ricos não estão na universidade para estudar, mas para se divertir e se relacionar. Como trazem consigo os vários capitais, não enfrentam dificuldades durante o curso e, ao final, terão emprego garantido. O encontro entre esses dois mundos é, então, superficial: há interação, mas não há integração. Os estudantes de baixa renda convivem lado a lado com os de alta renda, visitam diariamente o “outro mundo”, mas não passam a fazer parte dele.

7.3. Contribuições do Estudo

Meu trabalho contribuiu para a literatura de marketing e consumo por meio da abordagem de um tema ainda pouco explorado, que é a educação superior como objeto de consumo. Poucos estudos abordaram esse tema até então. Creio que consegui mostrar a dimensão simbólica do consumo de educação privada superior. Mais ainda, mostro como a educação superior é desejada e significada pelos estudantes de classe de renda mais baixa na sociedade brasileira e os efeitos transformadores dessa experiência. Faço isso unindo diferentes literaturas por meio de uma visão interdisciplinar, que pode vir a inspirar novos estudos sobre o tema.

Além disso, esta tese trata de um tema também pouco explorado na literatura de marketing e consumo que é a interação de consumidores distintos em ambientes de consumo peculiares, como o ambiente universitário, bem como o impacto dessas interações na percepção do serviço. Aqui, contribuo de diferentes formas. Primeiro, por abordar como se dão esses encontros entre consumidores de diferentes classes sociais em uma sociedade desigual como o Brasil. Segundo, mostro a persistência do distanciamento entre consumidores de diferentes classes sociais, ainda que convivam por anos em um mesmo ambiente de consumo, reforçando e acrescentando aos resultados de pesquisas como as de Üstüner e Holt (2010), Rocha (2014) e Rocha *et al.* (2016). Terceiro, estudo os encontros de longa duração sob a perspectiva dos “outsiders” e não dos estabelecidos, pouco usual na literatura. Quarto, associo as literaturas de ciências sociais que tratam do encontro entre estranhos à literatura de marketing e consumo.

7.4. Recomendações às IES

Identifiquei alguns aspectos no meu estudo que podem ser adotados ou sanados pelas próprias IES que são os fornecedores dos serviços aqui estudados.

Creio que há a necessidade de maior aconselhamento pré-universitário. Talvez as IES possam fazer parcerias com instituições de ensino básico ou desenvolver alguma ação para acolhimento de alunos ainda no ensino básico, para que esses possam desmistificar a universidade e conhecer as possíveis carreiras. Alguns informantes estavam descontentes com o curso escolhido, evidenciando insatisfação e arrependimento. Além disso, poucos estavam trabalhando efetivamente na área em que gostariam.

Outro aspecto observado é que os estudantes pobres enfrentam alguns desafios ao longo da universidade e, por conta disso, necessitam de um apoio especial, tais como aulas de inglês por ocasião da aceitação na universidade, antes das aulas começarem, especiais para os bolsistas. E também esses alunos necessitam de ajuda

específica no acesso a materiais escolares, talvez instituindo um fundo de apoio. Por exemplo, doações de livros usados e outros materiais por alunos antigos, que possam ser utilizados pelos bolsistas - essa prática é comum nas universidades norte americanas e geralmente há um local para entrega desse material e essa ação pode ser gerenciada por associação de alunos, ou pela própria universidade.

Alguns alunos relataram situações de humilhação e estigmatização por parte dos docentes. Dessa forma, como fornecedores de serviços, as IES podem melhor orientar e implementar regras de condutas aos docentes e funcionários em geral no tratamento aos alunos de baixa renda.

Em relação às IES privadas não tradicionais, alguns relatos mostram que alguns cursos são oferecidos e iniciados, ainda que a estrutura, as condições e o programa do curso não estejam previamente estabelecidos. Assim, recomenda-se que as IES atenham-se aos requisitos mínimos para iniciarem suas atividades. Ou ainda, que os órgãos públicos que fiscalizam ou controlam as IES atuem de forma a evitar que IES que não cumpram os requisitos mínimos estejam em funcionamento.

As recomendações não se limitam as IES privadas, ainda que esse trabalho não tratasse das IES públicas. Alguns relatos as tangenciam, que frequentemente são comparadas às IES privadas. Dessa forma, esta pesquisa pode ser também fonte de consulta e informação para gestores públicos do ensino superior.

7.5. Campos de Pesquisa Futura

Meu estudo gerou um conjunto de possibilidades que podem ser exploradas em pesquisas futuras. Entre elas, a realização de mais estudos que abordem o consumo simbólico de educação no Brasil e em outros países emergentes, em que uma grande parcela da população nunca teve anteriormente acesso à educação superior.

Outro tema que se beneficiaria de maiores estudos é o encontro entre consumidores distintos em serviços que não se limitem a interações curtas. Ademais, é interessante a possibilidade de estudos sobre encontros entre consumidores com

diferentes características (raciais, sociais, culturais) em interações de média e longa duração. Dessa forma, o arcabouço teórico de marketing e consumo utilizado nessa pesquisa pode ser enriquecido a partir de novos estudos.

Além disso, a maioria dos informantes na pesquisa são pretas, ainda que não tenha sido este o foco do meu trabalho. Dessa forma, é recomendável que se realizem estudos sobre consumo simbólico de educação voltados exclusivamente para estudantes pretas.

Outro ponto é a realização de estudos que aprofundem a realidade das faculdades privadas voltadas para as camadas populares, de forma a entender melhor a qualidade desse serviço e seu real impacto na vida dos estudantes de baixa renda.

Essa pesquisa delimitou-se apenas à perspectiva dos alunos de baixa renda, os “*outsiders*”, diferente da literatura e pesquisas mais usuais, que geralmente apontam apenas o ponto de vista dos “estabelecidos”. De qualquer forma, estudos futuros que analisem o ponto de vista dos estudantes de classe de renda mais alta nas interações com os de classe de renda mais baixa seriam interessantes para realizar contrapontos entre as diferentes visões e identificar, por exemplo, se a convivência com os jovens de baixa renda provoca alguma transformação nos de classe de renda mais alta.

Outra sugestão é estudar em maior detalhe a formatura como rito de passagem incluindo as etapas anteriores (preparação para a formatura) e posteriores (comemorações, até festas em família) entre estudantes de baixa renda.

Alguns programas que ocorrem na universidade foram apresentados pelos jovens aqui entrevistados como algo a ser evitado, devido a questões de restrições financeiras e de distanciamento pessoal. Dessa forma, seriam interessantes estudos sobre festas e eventos que ocorrem na universidade como rituais de integração.

As histórias de vida apresentaram-se bastante ricas com informações inclusive dos pais e a relação desses na educação desses jovens. Dessa forma, estudos abordando o aspecto geracional com o olhar exclusivamente familiar pode ser interessante para a compreensão dos aspectos simbólicos da educação superior.

Meu trabalho observou apenas o ponto de vista dos jovens de baixa renda que ingressaram no ensino superior, estudos futuros podem considerar os significados da educação a partir do ponto de vista de jovens de baixa renda que não ingressaram no ensino superior ou ainda daqueles que ingressaram, mas desistiram.

Por fim, seria interessante acompanhar a vida pós-universidade de estudantes pobres e identificar suas eventuais realizações profissionais e pessoais e possíveis dificuldades e frustrações.

7.6. Minha trajetória

Esse tema de pesquisa muito me interessou porque a minha história de vida é semelhante à de muitas histórias de vida aqui apresentadas. Sou nascida e criada na comunidade Santa Marta, filha de uma nordestina que já foi babá, empregada doméstica e servente e de um nordestino carpinteiro, ambos estudaram apenas até a quarta-série do ensino fundamental. Assim como esses informantes, eu vi na educação a possibilidade de romper o ciclo da pobreza. Assim como esses informantes, aproveitei as oportunidades que foram surgindo por meio de organizações e pessoas altruístas. Assim como esses informantes, o caminho até aqui não foi fácil: lidar com as incertezas, os problemas do dia-a-dia de quem mora em uma comunidade, a falta de dinheiro, as minhas limitações e a dificuldade de me “encaixar” em algum lugar. E apesar disso tudo, buscar forças para fazer o melhor. A partir dessas histórias de vida, hoje tenho outro olhar sobre a minha trajetória, sinto orgulho e acredito mais ainda no meu potencial. E sei que já sou inspiração e exemplo para muitos amigos e filhos de amigos de infância.

8. Referências bibliográficas

ALBAS, D. C., e ALBAS, C. A. Meaning in context: The impact of eye contact and perception of threat on proximity. **The Journal of social psychology**, v. 129, n. 4, p. 525-531, 1989.

ALBRECHT, K. Understanding the effects of the presence of others in the service environment: A literature review. **jbm-Journal of Business Market Management**, v. 9, n. 1, p. 541-563, 2016.

ALON, S. **The evolution of class inequality in Higher Education: competition, exclusion and adaptation**. American Sociological Review, 74(5), 731-755. <https://doi.org/10.1177%2F000312240907400503>. Oct. 2009.

APPLBAUM, K.; JORDT, I. Notes toward an application of McCracken's "cultural categories" for cross-cultural consumer research. **Journal of Consumer Research**, v. 23, n. 3, p. 204-218, 1996.

ARCHER, L. **Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion**, Social class and higher education, p. 5-20, 2003.

ARGO, J. J., DAHL, D. W., e MANCHANDA, R. V. (2005). The influence of a mere social presence in a retail context. **Journal of consumer research**, v. 32, n. 2, p. 207-212, 2005.

ARNOULD, E. J.; THOMPSON, C. J. Consumer culture theory (CCT): twenty years of research. **Journal of Consumer Research**, v. 31, n.4, pp. 868-882, 2005.

ARNOULD, E. J.; PRICE, L. L.; TIERNEY, P. Communicative staging of the wilderness servicescape. **Service Industries Journal**, v. 18, n. 3, p. 90-115, 1998.

BAKER, M. A.; KIM, K. Other customer service failures: emotions, impacts, and attributions. **Journal of Hospitality & Tourism Research**, v. 42, n. 7, p. 1067-1085, 2016.

BARDHI, F.; ECKHARDT, G. M. Liquid consumption. **Journal of Consumer Research**, v. 44, n. 3, p. 582-597, 2017.

BARNETT, R. The marketised university: defending the indefensible. **The marketisation of higher education and the student as consumer**, p. 39-51, 2011.

BARROS, V. A. de; LOPES, F. T. Considerações sobre a pesquisa em história de vida. In: SOUZA, Eloísio Moulin. Metodologias e análíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual. **Vitória: EDUFES**, p. 41- 63. 2014

BARTH, F. Introduction. In: BARTH, F. (Ed.) **Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference**. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc., pp. 9-38. 1969;

BARTH, Fredrik. **Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference**. Waveland Press, 1998.

BATHMAKER, A.; INGRAM, N.; WALLER, R. **Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game**. British Journal of Sociology of Education, v. 34, n. 5-6, p. 723-743, 2013.

BELK, R. W. **Possessions and the Extended Self**. Journal of Consumer Research, v.15, n.2, pp.139 - 168, 1988.

BOCHNER, R. A.; CAMPBELL, D. T. **Ethnocentrism: theores of conflict, ethnic attitudes and group behavior**. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, 1972.

BOCHNER, S. (Ed.). **Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction**. Pergamon Press Ltd, 1982.

BORBA, P. C., CASAGRANDE, J. L., MACHADO, D. D. P. N., e NUNES, N. A. Universidade e desenvolvimento social: análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen. In: **III CIDESP-CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESEMPENHO DO SETOR PÚBLICO**. 2019.

BOURDIEU, P. **The forms of Capital**. In: RICHARDSON, J. E. (ed.). Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education. Greenwood Press, p. 58-241. 1986.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**; Tradução de Fernando Tomaz, 7ª edição, Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**; Introdução, Organização e Seleção Sergio Miceli (Coleção estudos), 8ª edição, São Paulo: Perspectiva. 2007.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2ª Ed. Porto Alegre: Zouk, 560p. 2013.

BOURDIEU, P. **Os Três Estados do Capital Cultural** (Publicado originalmente em francês, Actes de la recherche em sciences sociales, Paris, n.30, novembro de 1979, p. 3-6). In: NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA C. A. (Orgs.), Escritos de educação, 16ª edição, Petrópolis, RJ; Editora Vozes, pp. 79-88, 2015a.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura (Publicado originalmente em francês, Revue française de sociologie, Paris, 7 {3},

1966, p. 325-347). In: NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA C. A. (Orgs.), *Escritos de educação*, 16ª edição, Petrópolis, RJ; Editora Vozes, pp. 43-72, 2015b.

BROCATO, E. D.; VOORHEES, C. M.; BAKER, J. Understanding the influence of cues from other customers in the service experience: A scale development and validation. **Journal of retailing**, v. 88, n. 3, p. 384-398, 2012.

BROOKS, R. **Young people's higher education choices: The role of family and friends**. *British Journal of Sociology of Education*, v. 24, n. 3, p. 283-297, 2003.

BURNHILL, P.; GARNER, C.; MCPHERSON, A. **Parental education, social class and entry to higher education 1976–86**. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, v. 153, n. 2, p. 233-248, 1990.

CADE - CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA, <http://www.cade.gov.br/noticias/aquisicao-da-estacio-pela-kroton-e-vetada-pelo-cade>. Acesso em 05 ago. 2017.

CALLENDER, C.; JACKSON, J. **Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study?** *Studies in higher education*, v. 33, n. 4, p. 405-429, 2008.

CAMERER, C.; LOEWENSTEIN, G.; PRELEC, D. Neuroeconomics: How neuroscience can inform economics. **Journal of economic Literature**, v. 43, n. 1, p. 9-64, 2005.

CAMPBELL, Colin. Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. In: BARBOSA, Livia & CAMPBELL, Colin (org). **Consumo, cultura e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CASOTTI, L. M.; SUAREZ, M. C. Dez anos de *Consumer Culture Theory*: Delimitações e aberturas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 56, n. 3, p. 353-359, 2016.

CAVANAGH, S. E.; SCHILLER, K. S.; RIEGLE-CRUMB, C. **Marital transitions, parenting, and schooling: Exploring the link between family-structure history and adolescents' academic status**. *Sociology of Education*, v. 79, n. 4, p. 329-354, 2006.

CHANDLER, J. D.; LUSCH, R. F. Service systems: a broadened framework and research agenda on value propositions, engagement, and service experience. **Journal of Service Research**, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2015.

CHATTERJEE, P.; CHOLLET, B.; TRENDL, O. From conformity to reactance: Contingent role of network centrality in consumer-to-consumer influence. **Journal of Business Research**, v. 75, p. 86-94, 2017.

CHOI, C.; MATTILA, A. S. The effects of other customers' dress style on customers' approach behaviors: the moderating role of sense of power. **Cornell Hospitality Quarterly**, v. 57, n. 2, p. 211-218, 2016.

CHU, J.; MANCHANDA, P.. Quantifying cross and direct network effects in online consumer-to-consumer platforms. **Marketing Science**, v. 35, n. 6, p. 870-893, 2016.

COLEMAN R. P. The Continuing Significance of Social Class to Marketing. **Journal of Consumer Research**. 10(3): pp. 256-80, 1983.

COLOMBY, R. K.; PERES, A.; LOPES, F. T.; COSTA, S. G. A pesquisa em história de vida nos estudos organizacionais: um estudo bibliométrico. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 852-887, dez. 2016.

CONNOR, H., DEWSON, S., TYERS, C., ECCLES, J., REGAN, J., ASTON, J. **Social class and higher education: Issues affecting decisions on participation by lower social class groups**. Institute for Employment Studies. 2001.

CONSIGLIO, I.; VAN OSSELAER, S. M. J. The devil you know: Self-esteem and switching responses to poor service. **Journal of Consumer Research**, v. 46, n. 3, p. 590-605, 2019.

COOKE, R.; Barkham, M.; Audin, K.; Bradley, M. **How social class differences affect students' experience of university**. Journal of Further and Higher Education, v. 28, n. 4, p. 407-421, 2004.

COSTA FILHO, Murilo. **Significados da educação e sua centralidade no consumo das famílias: Um estudo interpretativo e comparativo entre classes sociais**. Tese de Doutorado, PUC-Rio. 2018.

COSTA FILHO, M. C.; ROCHA, A. C. Meanings and attitudes regarding education and household spending priorities of the new middle-class families in Brazil. **Journal of Consumer Culture**, v. 20, p. 146954052092624-24, 2020.

CROZIER, G.; REAY, D.; CLAYTON, J.; COLLIANDER, L.; GRINSTEAD, J. **Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions—experiences of higher education**. Research papers in education, v. 23, n. 2, p. 167-177, 2008.

CULLINAN, J.; Flannery, D.; Walsh, S.; McCoy, S. **Distance effects, social class and the decision to participate in higher education in Ireland**. The Economic and Social Review, v. 44, n. 1, Spring, p. 19–51-19–51, 2013.

CVM. KROTON Educacional S.A e Controladas; **Demonstrações Financeiras Individuais e Consolidadas Referentes ao Exercício Findo em 31 de Dezembro de 2016 e 2018 e Relatório dos Auditores Independentes sobre as Demonstrações**

Financeiras. Disponível em <http://sistemas.cvm.gov.br/?CiaDoc>. Acesso em 18 mai. 2019.

DA COSTA COELHO, P. F.; ORSINI, A. C. R.; DE ABREU, N. R. Os encontros de serviço de deficientes visuais em Instituições de Ensino Superior. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 65-79, 2016.

DA SILVA PEREIRA, C.; SICILIANO, T.; ROCHA, E. Consumo de experiência” e “experiência de consumo”: Uma discussão conceitual. **Logos**, v. 22, n. 2, 2015.

Demonstrações Financeiras Padronizadas - 31/12/2019 - V1, COGNA EDUCAÇÃO S.A, 2020, Disponível em <http://bvmf.bmfbovespa.com.br/cias-listadas/empresas-listadas/ResumoDemonstrativosFinanceiros.aspx?codigoCvm=17973&idioma=pt-br>. Acesso em 15 nov. 2020.

DINIZ, R. V. e GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação (Campinas) [online]**. 2019, vol.24, n.3, pp.573-593. Epub Dec 09, ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000300002>. 2019.

DOLAN, A.; AYLAND, C. Analysis on trial. **International Journal of Market Research**, 43, 4, 377-389, 2001.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo. 2. reimpr. **Rio de Janeiro: UFRJ**, 2009.

DUBOIS, A.; GADDE, L.E. Systematic combining: an abductive approach to case research. **Journal of Business Research**, 55, 553-560, 2002.

ELLIOT, R. Consumo existencial e desejo irracional. **European Journal of Marketing**, 1997.

ELLIOTT, R.; DAVIES, A. 18 Using oral history methods in consumer research. In BELK, Russell W. (Ed.). **Handbook of qualitative research methods in marketing**. Edward Elgar Publishing, p. 244, 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREYRA, M. M.; AVITABILE, C.; ÁLVAREZ, J. B.; PAZ, F. H.; URZÚA, S. **Em uma Encruzilhada: Ensino Superior na América Latina e Caribe. Panorama**. Direção do Desenvolvimento. Desenvolvimento Humano. **Grupo Banco Mundial**. 2017.

FOSKETT, N. Markets, government, funding and the marketisation of UK higher education. **The marketisation of higher education and the student as consumer**, p. 25-38, 2011.

FUREDÌ, F. Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. In: **The marketisation of higher education and the student as consumer**. Routledge, 2010. p. 15-22.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York, N.Y.: Basic Books, 1973.

GENTILE, C.; SPILLER, N.; NOCI, G. How to sustain the customer experience:: An overview of experience components that co-create value with the customer. **European management journal**, v. 25, n. 5, p. 395-410, 2007.

GHANTOUS, N.; MAHER, A. A. When does uncertainty avoidance promote customer-to-customer intercultural service encounters?. **International Marketing Review**, 2019.

GO, M.; KIM, I. In-flight NCCI management by combining the Kano model with the service blueprint: A comparison of frequent and infrequent flyers. **Tourism Management**, v. 69, p. 471-486, 2018.

GOLDRICK-RAB, S. **Following their every move: An investigation of social-class differences in college pathways**. *Sociology of Education*, v. 79, n. 1, p. 67-79, 2006.

GORMAN, TJ. **Social class and parental attitudes toward education: Resistance and conformity to schooling in the family**. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 27, n. 1, p. 10-44, 1998.

GRAND, J. L. The labour government and the National Health Service. **Oxford Review of Economic Policy**, v. 18, n. 2, p. 137-153, 2002.

GROVE, S. J.; FISK, R. P. The impact of other customers on service experiences: A critical incident examination of “getting along”. **Journal of retailing**, v. 73, n. 1, p. 63-85, 1997.

HANKS, L.; LINE, N.; YANG, W. Status seeking and perceived similarity: A consideration of homophily in the social servicescape. **International Journal of Hospitality Management**, v. 60, p. 123-132, 2017.

HARRIS, K.; BARON, S. Consumer-to-consumer conversations in service settings. **Journal of Service Research**, v. 6, n. 3, p. 287-303, 2004.

HARRISON, R. L.; VEECK, A.; GENTRY, J. W. A life course perspective of family meals via the life grid method. **Journal of Historical Research in Marketing**, 2011.

HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. **Life history and narrative**, 113-135. 1995.

HIRSCHMAN, E. C.; HOLBROOK, M. B. Hedonic consumption: emerging concepts, methods and propositions. **Journal of marketing**, v. 46, n. 3, p. 92-101, 1982.

HOLLAND, J.; THOMSON R.; HENDERSON. S. Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper. Families & Social Capital ESRC Research Group. **London South Bank University**. 2006.

HOLT, D. B. How consumers consume: a typology of consumption practices. **Journal of Consumer Research**, v.22, n.1, pp.1-16. 1995.

HOLT, D. B. Does Cultural Capital Structure American Consumption? **Journal of Consumer Research**, v.25, n.1, p.1-25. 1998.

HUANG, Wen-Hsien; WANG, Yi-Ching. Situational influences on the evaluation of other-customer failure. **International Journal of Hospitality Management**, v. 36, p. 110-119, 2014.

HURST, A. L. **The burden of academic success: Loyalists, renegades, and double agents**. Lexington Books, 2013.

HURST, A. L. **Student types as reflection of class habitus: An application of Bourdieu's scholastic fallacy**. Theory and Research in Education, v. 11, n. 1, p. 43-61, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comissão Nacional de Classificação**. Disponível em: <<https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16049-cor-ou-raca.html>>. Acesso em 01.11.2020.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2000 - 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 20 nov. 2020.

JANSON, C-G. Retrospective data, undesirable behavior, and the longitudinal perspective, in **Data Quality in Longitudinal Research**. Magnusson D.; Bergman L.R. (eds). Cambridge University. 1990.

JOHNSON, G. D.; GRIER, S. A. Understanding the influence of cross-cultural consumer-to-consumer interaction on consumer service satisfaction. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 3, p. 306-313, 2013.

JONES, K., e LEONARD, L. N. Trust in consumer-to-consumer electronic commerce. **Information & management**, v. 45, n. 2, p. 88-95, 2008.

KILIAN, T., STEINMANN, S., e HAMMES, E. Oh my gosh, I got to get out of this place! A qualitative study of vicarious embarrassment in service encounters. **Psychology & Marketing**, v. 35, n. 1, p. 79-95, 2018.

KIM, W. G., e MOON, Y. J. Customers' cognitive, emotional, and actionable response to the servicescape: A test of the moderating effect of the restaurant type. **International journal of hospitality management**, v. 28, n. 1, p. 144-156, 2009.

KIM, N.; LEE, M. Other customers in a service encounter: examining the effect in a restaurant setting. **Journal of Services Marketing**, 2012.

KIM, H. S., e Choi, B. The effects of three customer-to-customer interaction quality types on customer experience quality and citizenship behavior in mass service settings. **Journal of Services Marketing**, 2016.

KOHLBACHER, F. The use of qualitative content analysis in case study research.

Forum: Qualitative Social Research, v. 7, n. 1, Art. 21, 2006.

KWON, H.; HA, S.; IM, H. The impact of perceived similarity to other customers on shopping mall satisfaction. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 28, p. 304-309, 2016.

LAZARSFELD, P.F. "Panel" Studies, The Public Opinion Quarterly, Vol. 4, No. 1 (Mar., 1940), pp. 122-128. **Oxford University Press on behalf of the American Association for Public Opinion Research**, 1940.

LEHMANN, W. **Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students**. Sociology of education, v. 87, n. 1, p. 1-15, 2016.

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **LDB - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

LEUNG, W. K., SHI, S., e CHOW, W. S. Impacts of user interactions on trust development in C2C social commerce. **Internet Research**, 2019.

LEVINE, R. A.; CAMPBELL, D. T. **Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior**. 1972.

LEVRINI, G. R. D., e POLETTI, L. A experiência do estigma dos consumidores de baixa renda no encontro de serviços. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, 9(2), 210-227. 2016.

LEVY, S. J. Symbols for sale. **Harvard Business Review**, v. 37, p. 117-124, Jul. 1959.

LIN, H.; GURSOY, D.; ZHANG, M. Impact of customer-to-customer interactions on overall service experience: a social servicescape perspective. **International Journal of Hospitality Management**, p. 102376, 2019.

LINE, N. D., e HANKS, L. . The social servicescape: understanding the effects in the full-service hotel industry. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, 2019.

LIVIATAN, I.; TROPE, Y.; LIBERMAN, N. Interpersonal similarity as a social distance dimension: Implications for perception of others' actions. **Journal of experimental social psychology**, v. 44, n. 5, p. 1256-1269, 2008.

LOCKWOOD, D. Fonte de variação das imagens que a classe trabalhadora tem da sociedade. In: Aguiar, Neuma (org.). **Hierarquias em Classes**. Rio de Janeiro: Zahar, p.121-143, 1974.

LOUREIRO, S. M. C. Medical tourists' emotional and cognitive response to credibility and Servicescape. **Current Issues in Tourism**, v. 20, n. 15, p. 1633-1652, 2017.

LUCIA-PALACIOS, L., PÉREZ-LÓPEZ, R., e POLO-REDONDO, Y. Cognitive, affective and behavioural responses in mall experience. **International Journal of Retail & Distribution Management**, 2016.

LYNCH, K.; O'RIORDAN, C. **Inequality in higher education: A study of class barriers**. British Journal of Sociology of education, v. 19, n. 4, p. 445-478, 1998.

MACCALI, N., MINGHINI, L., WALGER, C. D. S., DE DÉ AROGLIO, K. O MÉTODO HISTÓRIA DE VIDA: DESVENDANDO A SUBJETIVIDADE DO INDIVÍDUO NO ESTUDO DAS ORGANIZAÇÕES. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 439-468, 2014.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v.20, n.60, jan./mar. 2015.

MANCEBO, R. C.; COSTA, A. S. M.; PESSÔA, L. A. G. P. Limites e Possibilidades do Uso da História de Vida em Pesquisas com Refugiados no Brasil. **Revista ADM. MADE**, v. 22, n. 3, p. 38-53, 2018.

MAGNUSSON, D., BERGMAN, L.R., RUDINGER, G.; TORESTAD, B. Problems and Methods in Longitudinal Research: Stability and Change. **Cambridge: Cambridge University**. 1991.

MARCOUX, J-S. Souvenirs to Forget. **Journal of Consumer Research**, vol. 43, n. 6, p. 950-969, 2016.

MARTIN, C. L. Consumer-to-consumer relationships: satisfaction with other consumers' public behavior. **Journal of Consumer Affairs**, v. 30, n. 1, p. 146-169, 1996.

MARTINEAU, Pierre. The personality of the retail store. 1958.

MATOS, E. "História de vida e consumo-uma proposição metodológica para a pesquisa do comportamento do consumidor." **ENCONTRO DA ANPAD** 34, 2010.

McCRACKEN, G. Culture and consumption: A theoretical account of the structure and movement of the cultural meaning of consumer goods. **Journal of Consumer Research**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 1986.

McCARTHY, N. Where America's International Students Come From. **Statista**. College & University. Disponível em: <<https://www.statista.com/chart/20010/international-enrollment-in-higher-education/>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MANGAN, J.; HUGHES, A.; DAVIES, P.; SLACK, K.; **Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university**. *Studies in Higher Education*, v. 35, n. 3, p. 335-350, 2010.

MARKS, A.; TURNER, E.; OSBORNE, M. **'Not for the likes of me': the overlapping effect of social class and gender factors in the decision made by adults not to participate in higher education**. *Journal of Further and Higher Education*, v. 27, n. 4, p. 347-364, 2003.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/emec/faq>> Acesso em 8 set. 2020.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMA FIES Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=faq>>. Acesso em 23 out. 2019.

MEHTA, R.; BELK, R. W. Artifacts, identity, and transition: Favorite possessions of Indians and Indian immigrants to the United States. **Journal of consumer Research**, v. 17, n. 4, p. 398-411, 1991.

MIAO, L.; MATTILA, A. S.; MOUNT, D. Other consumers in service encounters: a script theoretical perspective. **International Journal of Hospitality Management**, v. 30, n. 4, p. 933-941, 2011.

MIAO, Li; MATTILA, A. S. The impact of other customers on customer experiences: A psychological distance perspective. **Journal of Hospitality & Tourism Research**, v. 37, n. 1, p. 77-99, 2013.

MÓNICA, M. F. **Correntes e controvérsias em sociologia da educação**. Análise Social, p. 989-1001, 1977.

MOREIRA, M., TROCCOLI, I., ALTAF, J., e LUQUEZE, M. A.. Percepção de clientes em encontros de serviços: Um olhar sobre os atributos intangíveis do atendimento. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa**, v. 10, n. 1-2, p. 24-36, 2011.

MORINI, T. F. O Gigante da educação privada é brasileiro. **El Pais**, 2014. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/07/economia/1415359570_013012.html> Acesso em 8 fev. 2015.

MOURA, M. Maior Grupo de Educação do país, Kroton vira Conga e se divide em quatro. **Época negócios**, 07/10/2019. Disponível em <<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html>> Acesso em 28 fev. 2020.

MOSCHIS, G. P.; MOORE, R. L.A Longitudinal Study of Television Advertising Effects. **Journal of Consumer Research**, vol. 9, n. 3, p. 279-286, 1982.

NASCIMENTO, Estefanie. **Significados da educação privada para a nova classe média**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2016.

NASCIMENTO, E. S.; COSTA FILHO, M. C. M.; HOR-MEYLL, L. F. Significados da Educação Privada na Nova Classe Média. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 2, p. 32-46, 2017.

NAYLOR, R.; SMITH, J.; MCKNIGHT, A. **Sheer Class? Returns to educational performance: evidence from UK graduates' first destination labour market outcomes**. Warwick Economic Research Papers. Department of Economics 2007.

NICHOLLS, R. New directions for customer-to-customer interaction research. **Journal of Services Marketing**, 2010.

NIXON, E.; SCULLION, R.; MOLESWORTH, M. How choice in higher education can create conservative learners. **The marketisation of higher education and the student as consumer**, p. 196-208, 2010.

NOGUEIRA, T. G.; CASAS, A. L. Avaliação da qualidade na prestação de serviços em uma instituição de ensino superior: um estudo sobre os serviços complementares através do uso da escala SERVQUAL. **Pensamento & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 106-128, 2015

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Os Herdeiros: Fundamentos para uma Sociologia do Ensino Superior**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 130, p. 47-62, 2015.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação e Sociedade, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

OSTROVE, J. M.; COLE, E. R. **Privileging class: Toward a critical psychology of social class in the context of education**. Journal of Social Issues, v. 59, n. 4, p. 677-692, 2003.

OSTROVE, J. M.; LONG, S. M. Social class and belonging: Implications for college adjustment. **The Review of Higher Education**, v. 30, n. 4, p. 363-389, 2007.

REAY, D. Researching class in higher education. **British Educational Research Association**, 2012.

REAY, D., Davies, J., David, M., Ball, S. J. **Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process**. Sociology, v. 35, n. 4, p. 855-874, 2001.

REAY, D.; CROZIER, G.; CLAYTON, J. **'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities**. Sociology, v. 43, n. 6, p. 1103-1121, 2009.

RICHINS, M. L. When Wanting Is Better than Having: Materialism, Transformation Expectations, and Product-Evoked Emotions in the Purchase Process. **Journal of Consumer Research**, vol. 40(1):1-18, p. 1-18, 2013.

ROCHA, E.; BARROS, C. Dimensões culturais do marketing: teoria antropológica, etnografia e comportamento do consumidor. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 4, p. 1-12, 2006.

ROCHA, A.; ROCHA, E. Paradigma interpretativo nos estudos de consumo: retrospectiva, reflexões e uma agenda de pesquisas para o Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 1, p. 71-80, 2007.

ROCHA, E. P. G.; CASOTTI, L. M.; HEMAIS, M. W. **Hedonismo e moralismo: consumo na base da pirâmide**. RAE São Paulo -, v. 53, n. 2, Abril 2013.

ROCHA, A. R. C. **Significados Atribuídos a Cruzeiros Marítimos – Um Estudo Multimétodos**. Tese de Doutorado, PUC-Rio. 2014.

ROCHA, A. R. C.; ROCHA, A.; ROCHA, E. Classifying and Classified: An interpretive study of the consumption of cruises by the “new” Brazilian middle class. **International Business Review**, v.25, issue.3, p.624-632, jun. 2016.

ROCHA, A. R. C.; CASOTTI, L. M. Reflexões sobre o consumidor preta brasileiro. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 2, p. 47-62, 2017.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. 9ª edição. Brasiliense, 1993.

ROSENBAUM, M. S.; MASSIAH, C. A. When customers receive support from other customers: Exploring the influence of intercustomer social support on customer voluntary performance. **Journal of service research**, v. 9, n. 3, p. 257-270, 2007.

RUBIN, M. **Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research**. Journal of Diversity in Higher Education, v. 5, n. 1, p. 22, 2012.

RUBIN, M.; WRIGHT, C. L. **Time and money explain social class differences in students' social integration at university**. Studies in Higher Education, v. 42, n. 2, p. 315-330, 2017.

RUSPINI, E. **Introduction to Longitudinal Research**. Routledge, 2002. Università degli Studi di Milano-Bicocca: BOA (Bicocca Open Archive). Italy, Europe: Routledge. Language: English, 2002.

SALDAÑA, J. Longitudinal Qualitative Research: Analyzing Change Through Time. **Rowman Altamira**, 2003.

SARFATI, G.; SHWARTZBAUM, A. Sinergias nas fusões e aquisições do setor de educação superior no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 7, n. 4, p. 1-23, 2013.

SAUNTON, H., e MORRISH, L.. Vision, values and international excellence: The 'products' that university mission statements sell to students. **The marketisation of higher education and the student as consumer**, p. 73-85, 2011.

SCANLON, M., POWELL, F., LEAHY, P., JENKINSON, H., e BYRNE, O. **'No one in our family ever went to college': Parents' orientations towards their children's post-secondary education and future occupations**. International Journal of Educational Research, v. 93, p. 13-22, 2019.

SAUERBRONN, F. F., E FARIA, A.. A utilização do método histórico em pesquisa acadêmica de marketing. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, 2(2), 77-95. 2010

SÉCCA, R. X.; SOUZA, R. M. L. **Análise do setor de ensino superior privado no Brasil**. BNDES Setorial, Rio de Janeiro, n. 30 , p. 103-156, set. 2009.

SCHOUTEN, J.; MCALEXANDER, J. H. Subcultures of Consumption: Na Ethnography of the New Bikers", **Journal of Consumer Research**, v.22, n.1. p.43-61. Jun,1995.

SCHOUTEN, John W. Selves in transition: Symbolic consumption in personal rites of passage and identity reconstruction. **Journal of consumer research**, v. 17, n. 4, p. 412-425, 1991.

SEIDMAN, Irving. Interviewing as Qualitative Research. New York, **Teachers College Press**, 1998.

SHIV, B.; FEDORIKHIN, A. Heart and mind in conflict: The interplay of affect and cognition in consumer decision making. **Journal of consumer Research**, v. 26, n. 3, p. 278-292, 1999.

SILVA, A.P.; BARROS, C.R., NOGUEIRA, M.L.M.; BARROS, V.A. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, 2007.

SUAREZ, M. C.; MOTTA, P. C.; BARROS, C. Consumo e castigo: um retrato das relações de consumo no seriado A Diarista. **ENCONTRO DA ANPAD**, v. 33, 2009.

SUNDARAM, D. S.; WEBSTER, C. The role of nonverbal communication in service encounters. **Journal of Services Marketing**, 2000.

TOURANGEAU, R., RIPS, L. J., E RASINSKI, K. The role of memory in survey responding in: The psychology of survey response (cap.3). Cambridge, **Cambridge University Press**, 2000.

TROPE, Y.; LIBERMAN, N. Temporal construal. **Psychological review**, v. 110, n. 3, p. 403, 2003.

ÜSTÜNER, T.; HOLT, D. B. Toward a theory of status consumption in less industrialized countries. **Journal of consumer research**, v. 37, n. 1, p. 37-56, 2010.

ÜSTÜNER, T.; THOMPSON, C. J. How marketplace performances produce interdependent status games and contested forms of symbolic capital. **Journal of Consumer Research**, v. 38, n. 5, p. 796-814, 2012.

VAN LAER, T., DE RUYTER, K., VISCONTI, L. M., e WETZELS, M. The extended transportation-imagery model: A meta-analysis of the antecedents and consequences of consumers' narrative transportation. **Journal of Consumer research**, 40(5), 797-817. 2014.

VELHO, G. O desafio da proximidade. In: Velho, Gilberto e Kuschnir, Karina (orgs.) **Pesquisas Urbanas: Desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., pp.11-19, 2003.

VERHOEF, P. C., LEMON, K. N., PARASURAMAN, A., ROGGEVEEN, A., TSIROS, M., SCHLESINGER, L. A. Customer experience creation: Determinants, dynamics and management strategies. **Journal of retailing**, v. 85, n. 1, p. 31-41, 2009.

WALPOLE, M. Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. **The Review of Higher Education**, v. 27, n. 1, p. 45-73, 2003.

WAN, Lisa C.; WYER JR, R. S. Consumer reactions to attractive service providers: Approach or avoid?. **Journal of Consumer Research**, v. 42, n. 4, p. 578-595, 2015.

WAN, L. C.; WYER JR, R. S. The influence of incidental similarity on observers' causal attributions and reactions to a service failure. **Journal of Consumer Research**, v. 45, n. 6, p. 1350-1368, 2019.

WIKSTRÖM, S. R. A consumer perspective on experience creation. **Journal of Customer Behaviour**, v. 7, n. 1, p. 31-50, 2008.

YIN, Cheng-Yue; POON, P. The impact of other group members on tourists' travel experiences. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, 2016.

ZHAO, J. D., HUANG, J. S., e SU, S. The effects of trust on consumers' continuous purchase intentions in C2C social commerce: A trust transfer perspective. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 50, p. 42-49, 2019.

ZYUNG, J. Daniel et al. Service Providers' Decision to Use Ethics Committees and Consultation in Complex Services. **Journal of Marketing Research**, v. 57, n. 2, p. 278-297, 2020.

Apêndice I

A estrutura básica do roteiro de entrevista realizada com os jovens foi desenvolvida de forma a deixar os informantes falarem livremente sobre suas histórias de vida. O roteiro serviu apenas para orientar a pesquisadora, mas nem todas as perguntas foram feitas, dado que alguns entrevistados abordaram os temas espontaneamente. Abaixo o roteiro da primeira onda de entrevistas iniciadas a partir de Junho de 2016:

Onde você mora? Idade, profissão.

Onde você estudou durante o seu ensino fundamental e médio? Eram escolas particulares?

Você lembra dos colégios, dos professores, dos amigos? O que você não esquece dessa época?

Onde você morava? Começou a trabalhar com quantos anos? Trabalhava e estudava?

Como era a sua relação com os estudos?

Alguém te cobrava para estudar? Quem?

Qual o nível educacional dos seus pais? Seus pais trabalham com o que? Sempre trabalharam com isso? Você tem irmãos? Seus irmãos estudaram? Trabalham com o que hoje?

Em que momento da sua vida você decidiu que queria fazer uma faculdade?

Você fez curso preparatório para passar no vestibular? Quanto tempo ficou estudando para o vestibular?

O que você achou do curso pré-vestibular? O que ele tinha de diferente das suas escolas anteriores?

Como foi seu início aqui na faculdade?

O que você achou das pessoas? Do campus? Dos funcionários? Dos professores? Dos outros alunos?

E qual foi a reação do pessoal do seu trabalho? Dos seus pais? Dos seus parentes? Dos seus amigos?

O que você sentiu quando soube que era um aluno da -----?

Apêndice II

Em relação a segunda onda de entrevistas, a estrutura básica do roteiro de entrevista realizada com os jovens foi desenvolvida de forma a deixar os informantes falarem livremente sobre seu percurso na universidade e sua vida pós-graduação para aqueles que já havia concluído. O roteiro serviu apenas para orientar a pesquisadora, mas nem todas as perguntas foram feitas, dado que alguns entrevistados abordaram os temas espontaneamente. Abaixo o roteiro da primeira onda de entrevistas iniciadas a partir de Dezembro de 2019:

Eventos posteriores à primeira entrevista:

- Já se formou? Se não, qual motivo para não ter se formado?
- Quando? Foi dentro do tempo previsto? Se não, qual motivo para não ter se formado no prazo previsto?
- Houve festa de formatura? Como foi? Todos participaram? Você participou? Se não, qual motivo?
- O que foi mais difícil durante o período da faculdade?
- Durante o período da faculdade houve alguma mudança na sua vida? Em você?

Natureza Simbólica

- O que seus amigos de infância/familiares acharam de você ter se formado?
- Depois que você fez a faculdade, sabendo como é, você faria faculdade ou faria outra coisa da vida?
- O que é pra você uma faculdade?

Relacionamentos/Interações

- Além do conteúdo/conhecimento, o que a experiência de cursar uma faculdade te trouxe?
- Como foi o ambiente social de seu curso/ faculdade (outros alunos, colegas, professores, funcionários etc).
- Descreva um colega típico de seu curso.

- Você mantém amizade com todos os seus colegas da faculdade? Com quem não mantém, é por qual motivo de não manter?

Mudanças

- O que você acha que mudou/ou vai mudar na sua vida agora que você tem nível superior?
- Você acha que a sua vida será como a partir de agora que você se formou?
- Alguma coisa que você tenha começado a fazer depois da faculdade e o que você começou a fazer após a faculdade?
- Você acha hoje que qualquer pessoa pode fazer uma faculdade? (Não perguntar, mas se a pessoa tocar no assunto, puxar)