



MARIA LAURA DE SOUZA RESENDE

**CONFIGURAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO NO CURSO DE
AGRONOMIA APÓS A LEI DE COTAS: UM ESTUDO À LUZ
DA TEORIA BOURDIEUSIANA**

**LAVRAS - MG
2019**

MARIA LAURA DE SOUZA RESENDE

**CONFIGURAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO NO CURSO DE AGRONOMIA APÓS
A LEI DE COTAS: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA BOURDIEUSIANA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Reis Rosa
Coorientador

**LAVRAS - MG
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

de Souza Resende, Maria Laura.

Configuração do campo acadêmico no curso de Agronomia após a Lei de cotas: um estudo à luz da teoria bourdieusiana / Maria Laura de Souza Resende. - 2019.

132 p.

Orientador(a): Cléria Donizete da Silva Lourenço.

Coorientador(a): Alexandre Reis Rosa.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Sistema de ensino. 2. Lei de cotas. 3. Campo acadêmico. I. da Silva Lourenço, Cléria Donizete. II. Reis Rosa, Alexandre. III. Título.

MARIA LAURA DE SOUZA RESENDE

**CONFIGURAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO NO CURSO DE AGRONOMIA APÓS
A LEI DE COTAS: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA BOURDIEUSIANA**

**CONFIGURATION OF THE ACADEMIC FIELD IN THE COURSE OF
AGRONOMY AFTER THE LAW OF QUOTAS: A STUDY OF THE LIGHT OF THE
BOURDIEUSIAN THEORY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 23 de abril de 2019.

Dr. Marcelo Sevybricker Moreira UFPA

Dr. Adílio Renê Almeida Miranda UNIFAL

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Reis Rosa
Coorientador

**LAVRAS - MG
2019**

*Dedico ao meu pai, por ser esta a primeira conquista minha que ele não pôde estar presente.
Te amo pra sempre.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Cléria, pelos ensinamentos e amizade, e principalmente por me incentivar quando a vida me desanimava.

Ao meu coorientador, Alexandre, por apoiar minha ideia e juntamente com a Cléria, guiar os caminhos desta pesquisa.

Aos amigos Fernanda e Lucas, pelo apoio, pelos cafés e pelas conversas e desabafos.

À Iasmin, pelo comprometimento e pela competência ao participar do projeto.

Ao meu namorado, Estêvão, pelo companheirismo, paciência, compreensão e por cuidar de mim.

À minha mãe, pelo amor, pelo apoio e por me ajudar a seguir em frente.

Ao meu irmão, pelo apoio e parceria.

Aos demais familiares, pelo carinho e incentivo.

Aos professores do PPGA, pela experiência compartilhada e também por compreenderem meu momento.

À Capes, pelo apoio financeiro: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Esta é mais uma etapa concluída, mais uma experiência vivida. Neste período, entre perdas e ganhos, estou certa de que me superei para chegar até aqui. Estou orgulhosa.

RESUMO

A universidade pública historicamente foi construída como um espaço da elite que possui mecanismos de seleção para filtrar a entrada de um segmento específico da população que tem acesso às melhores escolas, em geral, escolas privadas. No entanto, a política de cotas instituída com a Lei 12.711/12 gera uma ruptura com este sistema, na medida em que obriga a universidade pública a reservar metade das suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública. Essa inserção material não pressupõe que aconteça também a inserção simbólica dos estudantes, por conta da inércia estrutural da organização, cuja própria história pode ser uma barreira impeditiva da mudança. Nesse sentido, pretendeu-se compreender como o campo acadêmico tem se configurado no curso de Agronomia, tradicionalmente procurado pela elite rural brasileira, após a implementação da Lei de cotas. Para tal, a pesquisa valeu-se do método quantitativo por meio da pesquisa documental para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Agronomia, antes e depois da Lei de Cotas, e do método qualitativo da história oral e da análise de narrativa, utilizando entrevistas em profundidade com os estudantes para compreender a dinâmica do campo acadêmico presente no curso de Agronomia à luz da teoria bourdieusiana. Em relação aos principais resultados, é possível afirmar que o campo acadêmico, no curso de Agronomia, tem passado por mudanças estruturais que o tornaram mais diversificado, principalmente no que diz respeito ao perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes, mas que ainda possui tradição e resistência às mudanças culturais, explicadas pela inércia estrutural das organizações. Nesse contexto, o campo acadêmico da Agronomia acaba sendo configurado por dois perfis de estudantes: um (“nutella”) representa as mudanças estruturais que aconteceram nesse campo e o outro (“raiz”) a resistência para manter a tradição presente nele. O *habitus* do agrônomo continua sendo reproduzido com um perfil tradicional e incorporado pela maioria dos estudantes que historicamente ingressam no curso, que são aqueles que já possuem uma predisposição para adquirir as práticas do agrônomo “raiz”. No entanto, esse perfil “raiz” vem sendo rechaçado e tem sofrido resistência, porque o campo tem novos entrantes – os cotistas, as mulheres e os “nutellas” – e estes são portadores de diferentes níveis de capitais, o que tem diversificado o campo acadêmico. As situações de violência simbólica acontecem como consequência do processo de inculcação do *habitus* do agrônomo pelo sistema de ensino, e se tornam ainda mais sofridas pelos cotistas, pelo fato de eles possuírem um *habitus* mais distante do *habitus* a ser incorporado, exigindo maior esforço destes estudantes para se adaptar e obter sucesso no campo acadêmico. Assim, o sistema de ensino continua produzindo e reproduzindo as desigualdades da sociedade porque cada estudante que entra no campo acadêmico possui uma estrutura de capitais, sendo estes fundamentais para definir as posições do jogo - quem tem poder, *status* e sucesso. Embora o sistema de cotas reduza essa desigualdade na fase do processo seletivo, isso não impede que ela se reproduza quando os estudantes cotistas vivenciam o campo acadêmico.

Palavras-chave: Sistema de ensino. Lei de cotas. Campo acadêmico. *Habitus*. Violência simbólica.

ABSTRACT

The public university has been historically constructed as an elite space with selection mechanisms to filter the entry of a specific population segment that has access to the best schools, usually private schools. However, the quota policy instituted by Law 12.711/12 generates a rupture with this system, as it obliges the public university to reserve half of its vacancies for public school students who historically were outside this system. This tangible inclusion does not presuppose that the symbolic inclusion of students also occurs because of the structural inertia of the organization, whose own history may be a barrier to change. In this sense, the purpose was to understand how the academic field has been configured in the Agronomy course, traditionally sought by the Brazilian rural elite, after the implementation of the Law of quotas. For this, the research was based on the quantitative method using documentary research to trace the socioeconomic profile of the students of the Agronomy course before and after the Law of quotas, and also the qualitative method of oral speech and narrative analysis, using in depth interviews with the students to understand the dynamics of the academic field present in the Agronomy course in the light of the Bourdieusian theory. Regarding the main results, it is possible to affirm that the academic field in the course of Agronomy has undergone structural changes that have made it more diverse, mainly concerning the socioeconomic and demographic profile of the students, but it still has its tradition and resistance to cultural changes, explained by the structural inertia of organizations. In this context, the academic field of Agronomy ends up being shaped by two student profiles: one ("nutella") represents the structural changes that happened in this field and the other ("root") the resistance to maintain the current tradition in it. The habitus of the agronomist continues to be reproduced with a traditional profile and incorporated by the majority of the students who historically enter the course, who are already predisposed to acquire the practices of the "root" agronomist. However, this root profile has been rejected and has suffered resistance, because the field has new entrants - quotaholders, women and "nutellas" - and these are carriers of different capital levels, which has diversified the academic field. The situations of symbolic violence occur as a consequence of the process of inculcation of the agronomist habitus by the educational system, which are even more severe for the quotaholders, once they have a habitus more distant from the habitus to be incorporated, requiring greater effort of these students to adapt and succeed in the academic field. Thus, the education system continues to produce and reproduce the inequalities of society because each student who enters the academic field has a capital structure, these being fundamental to define the positions of the game - who has power, status and success. Although the quota system reduces this inequality in the selection process, this does not prevent it from being reproduced when the quota students experience the academic field.

Keywords: Education system. Law of quotas. Academic field. *Habitus*. Symbolic violence.

LISTA DE ABREVIATURAS

AuP Autoridade Pedagógica

TP Trabalho Pedagógico

AP Ação Pedagógica

AuE Autoridade Escolar

SE Sistema de Ensino

TE Trabalho Escolar

LISTA DE SIGLAS

CFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
PAS	Processo de Avaliação Seriada
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Contextualização da universidade pública brasileira como um campo.....	11
1.2	Delineamento da problemática e dos objetivos de pesquisa.....	22
1.3	Justificativa Teórico-Prática	26
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	28
2.1	O acesso à universidade pública.....	28
2.2	O sistema de cotas no ensino superior brasileiro.....	32
3	REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1	Principais conceitos da teoria bourdieusiana	39
3.2	Teoria do sistema de ensino.....	43
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1	Etapa quantitativa da pesquisa	51
4.2	Etapa qualitativa da pesquisa	55
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
5.1	Perfil socioeconômico e desempenho acadêmico após a Lei de cotas	61
5.2	O campo acadêmico no curso de Agronomia.....	70
5.2.1	História e estrutura do campo.....	71
5.3	Adaptação ao campo.....	74
5.4	Um campo “raiz” invadido pelos “nutellas”	79
5.5	O processo de formação do <i>habitus</i> do agrônomo	83
5.6	Aspectos do <i>habitus</i> do Agrônomo “raiz” e a resistência dos “nutellas”	90
5.7	Capitais e disposições de classe	95
5.8	A violência simbólica presente no sistema de ensino.....	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA	132

1 INTRODUÇÃO

A presente contextualização visa explicitar os aspectos introdutórios da dissertação com o intuito de situar o leitor e promover o entendimento acerca da perspectiva na qual se insere o trabalho e da abordagem teórica adotada, provocando-o a questionar sobre o fenômeno social aqui tratado. Em seguida, é delineado o problema de pesquisa, são definidos os objetivos da mesma e apresentadas as justificativas para a realização deste trabalho.

1.1 Contextualização da universidade pública brasileira como um campo

No Brasil, a universidade pública sempre foi um espaço envolto por barreiras e ocupado por pessoas selecionadas. O privilégio de entrar na universidade era para os poucos jovens da elite que assim mantinham seu *status* social (APRILE; BARONI, 2009; MAGNONI, 2016). Sendo assim, é preciso buscar historicamente a evolução da instituição que hoje chamamos de universidade para entender as relações sociais que ocorrem neste campo.

Com a chegada da família real ao Brasil, foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior, que eram baseadas no modelo francês “napoleônico” de faculdades, que tem como foco o ensino, diferentes da atual concepção de universidade adotada pelo sistema educacional brasileiro unindo a tríade ensino, pesquisa e extensão. Só depois de mais de um século, em 1920, foi fundada a primeira Universidade do país: a Universidade do Rio de Janeiro, também denominada Universidade do Brasil (APRILE; BARONI, 2009). Na época, também foram inauguradas instituições particulares de ensino superior, o que revela a participação da iniciativa privada desde os primórdios do sistema educacional brasileiro (ALMEIDA, 2012; MARTINS, 2002).

Durante o período imperial (1822-1889), uma das formas de acesso às faculdades era a obtenção da formação no ensino secundário regular por meio do ingresso no Colégio Dom Pedro II, fundado em 1837. Havia ainda o ingresso mediante a realização de exames preparatórios e exames vestibulares nas províncias, que eram constituídos por prova oral e escrita, sendo considerados muito rigorosos e seletivos (ALMEIDA, 2012). Ou seja, o acesso ao ensino superior era extremamente restrito para a população brasileira, a não ser para a classe mais abastada, que tinha o privilégio de estudar no colégio adequado e condições de preparar seus filhos para a seleção do vestibular. Vale ressaltar que nas faculdades do Segundo Reinado as classes médias urbanas já disputavam espaço nas universidades e,

juntamente com a elite, compunham o público universitário brasileiro em um contexto de vigência do escravagismo e em que a maioria da população era analfabeta. Além disso, é importante mencionar que, parte significativa da elite brasileira ia para a Europa (principalmente para Portugal) para cursar o ensino superior.

Com o governo provisório de Getúlio Vargas, na década de 1930, foi promovida uma reforma educacional na qual começa a se constituir um sistema educacional propriamente brasileiro (ALMEIDA, 2012; MARTINS, 2002). Como resultado, evidencia-se a mudança amena, porém significativa com a entrada da classe média alta nas instituições de ensino superior, que até então era um espaço ocupado majoritariamente pela elite (ALMEIDA, 2012). De acordo com Martins (2002), outro destaque consequente da reforma foi a regulamentação das universidades com a cobrança de anuidade - já que o ensino superior público não era gratuito na época. Ressalta-se a discussão acerca da questão da plena autonomia universitária, que era pleiteada em prol da liberdade efetiva da universidade como um *locus* de investigação e de produção do conhecimento. No entanto, devido à situação política do momento com a vigência do Estado Novo, concluiu-se que no momento não era possível a concessão de tal reivindicação (FÁVERO, 2006).

Ainda nos anos 30, em reação à derrota da Revolução de 1932, ocorreu a fundação da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1934, com o objetivo de formar elites administrativas capazes de “contribuir para o aperfeiçoamento do governo e a melhoria do país” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV, 2017). De acordo com Almeida (2012), em 1961 ocorre a adoção da equivalência dos cursos de ensino médio oferecidos pelo sistema de ensino do país para efeito de candidatura aos vestibulares do ensino superior. Assim, os métodos de seleção também passaram por mudanças como a eliminação da prova oral, a inserção de testes de múltipla escolha e o advento dos exames unificados.

Com relação a este período, Aprile e Baroni (2009) ressaltam que uma nova concepção de universidade foi tema de debate entre estudantes e intelectuais da sociedade. Fávero (2006) destaca que, ainda em 1961, foi instituída a Universidade de Brasília (UnB), que marcou a história das instituições universitárias devido aos seus objetivos e às suas características como organização. De acordo com Martins (2002) e Sguissardi (2004) *apud* Aprile e Baroni (2009), durante o regime militar, o movimento estudantil foi reprimido devido às reivindicações para a democratização do acesso ao ensino superior, ou seja, para que houvesse mudanças no processo seletivo e um número maior de vagas nas universidades.

Em 1968, devido à mobilização estudantil e manifestações, o governo militar implanta a Reforma Universitária, com a criação da Lei nº 5.540/68, que dispõe sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio. O principal instrumento da reforma foi a criação, pelo Decreto nº 62.937/68, que institui o Grupo de Trabalho (GT) para promover a reforma universitária, responsável por planejar medidas para resolver questões emergentes envolvendo a universidade (FÁVERO, 2006). A principal contribuição do GT foi o diagnóstico estrutural e processual da universidade juntamente com propostas de mudanças.

Saraiva e Nunes (2011) reiteram que nesse período as políticas públicas voltadas para ao ensino superior eram direcionadas para atender as demandas de mão de obra mais qualificada do mercado devido à expansão do desenvolvimento econômico – o chamado “milagre econômico”. Até então, pode-se afirmar que havia uma hegemonia presente dos filhos da elite oriundos de escolas particulares ocupando as vagas das universidades públicas brasileiras. Portanto, houve uma expansão das universidades nos anos 1970 para inserir o grande número de estudantes que ansiavam por adentrar o ensino superior (SARAIVA; NUNES, 2011).

Vale ressaltar que a maioria das matrículas foi para preencher as vagas das Instituições de Ensino Superior (IES) do setor privado com fins lucrativos, “setor incentivado durante o governo militar mediante isenções fiscais e financiamento estatal direto por meio do crédito educativo, criado em 1976, hoje denominado FIES - Fundo de Financiamento Estudantil” (ALMEIDA, 2012, p.7).

Conforme explica Almeida (2012), na década de 1980, o foco volta-se para a questão da seletividade social envolvida no sistema de ensino superior que é exercida pelo vestibular. A seleção e a exclusão para entrar no campo universitário revelam a existência de conflitos e tensões acerca deste bem público, que é o direito social ao acesso gratuito à educação. A Constituição Brasileira de 1988 em seu Artigo 6º passa a garantir a todos o direito à educação, que tem seus princípios especificados no Artigo 206 com destaque para o inciso I, que certifica a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o inciso VI que determina uma “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Assim, a Constituição de 1988 avança ao englobar o conceito de igualdade com o intuito de promover a justiça social garantindo o direito de acesso à educação, o que contribuiu para justificar legalmente a elaboração de políticas públicas no futuro.

Após a vigência da nova Constituição Federal de 1988, houve aumento de expectativas quanto à aprovação de mais investimentos e à melhoria da qualidade do ensino. Com isso, uma perspectiva de eficiência e produtividade norteou o conceito de qualidade no ensino, que se mostrou voltado para o mercado de trabalho, devido à necessidade de mão de obra qualificada no país, deixando de lado o foco na democratização da educação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Assim, a partir da década de 90, inicia-se uma discussão no governo para melhorar o desempenho da educação no país, tratando também da inserção de jovens de classes média e baixa no ensino superior mediante a elaboração de políticas públicas (APRILE; BARONI, 2009; SARAIVA; NUNES, 2011). Nesse contexto, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, são criados em 1998 a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), devido à flexibilização do tradicional vestibular (MARTINS, 2002).

Até os anos 80, a procura da população pelos bens sociais, que devem ser garantidos pelo poder público, como por exemplo, a educação, assim como a assistência do poder público para o acesso a esses bens, caracteriza o aumento quantitativo da escolarização (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). No entanto, os esforços para a expansão da educação superior ainda não eram suficientemente representativos para a dimensão do país. É importante ressaltar que nessa época foram divulgados os primeiros relatórios com os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no qual o Brasil ocupava a octogésima posição mundial dentre 130 países, atrás de alguns países da América Latina como Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica e Uruguai (OLIVEIRA, 2006). Com isso, percebeu-se que o investimento em educação era necessário para melhorar a posição do país e reduzir a desigualdade social.

Assim, conforme ressaltam Martins (2002) e Saraiva e Nunes (2011), há um aumento no volume de discussões acerca de políticas públicas de ação afirmativa, como a isenção de taxas de inscrição dos vestibulares para pessoas com baixa renda e a criação de uma política de cotas para o ingresso no ensino superior. A necessidade de mudanças no ensino superior tornou-se explícita com a criação da Lei 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos, objetivando elevar a taxa de escolarização dos jovens entre 19 e 24 anos para 30%, o que conseqüentemente implicaria no aumento de vagas no ensino superior (CATANI; HEY, 2007; SARAIVA; NUNES, 2011). De acordo com Martins (2002), a preocupação em aumentar esse percentual deve-se ao fato de que, na década de

1990, a proporção de jovens entre 20 e 24 anos que ingressava no ensino superior correspondia a 11,4%, conferindo ao Brasil o 17º lugar entre os países latino-americanos, posição acima apenas de Nicarágua e Honduras.

Assim, apesar do projeto de desenvolvimento do ensino superior contido no Plano Nacional de Educação, neste período, o número de vagas ofertadas ainda foi baixo se comparado às proporções da população. Além disso, a quantidade de universidades públicas era bem menor do que o número de instituições de ensino superior privadas, o que dificultou o acesso de jovens de classes média e baixa, já que não possuíam renda suficiente para arcar com os custos da mensalidade e existem fortes barreiras de seleção que inibiam e dificultavam sua entrada no ensino gratuito (CATANI; HEY, 2007; SARAIVA; NUNES, 2011). Conforme Aprile e Baroni (2009, p.46), no ano de 2000, de um total de 1.180 Instituições de Ensino Superior – IES no Brasil, “apenas 71 eram públicas, com as demais se dividindo em 884 IES isoladas, 140 Centros Universitários e/ou Faculdades Integradas e 85 universidades privadas, das quais mais de 60% tinham fins lucrativos”.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017 divulgado pelo Ministério da Educação - MEC, 87,9% das IES eram privadas, sendo que a maioria das universidades eram públicas (53,3%) e entre as IES privadas, predominavam as faculdades (87,3%). As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a apenas 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades, e, apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2018a).

Cerca de 10 anos depois, a questão do acesso ao ensino superior, no Brasil, continua sendo discutida, visto que a oferta de vagas ainda é pequena considerando a grande demanda da sociedade. Conforme Guerra e Fernandes (2009), o sistema educacional superior brasileiro é um sistema de elite, pois inclui apenas 10% da população da faixa etária dos 18 aos 24 anos, critério utilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE para mensurar acesso ao ensino superior. Este percentual demonstra a situação desfavorável do contexto brasileiro em relação a índices educacionais de seus vizinhos: na Argentina, o percentual de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior é de 39%, e no Chile, de 27%. Para ser considerado um sistema de massa, o sistema educacional deve inserir de 15 a 33% dessa população, e para ser considerado universal, deve absorver mais de 33%. Isto significa dizer que a educação no país não recebe os devidos investimentos para seu efetivo desenvolvimento. Nesse sentido, Saraiva e Nunes (2011, p. 946) reiteram que

embora a educação superior no Brasil seja importante para o desenvolvimento da sociedade, sua trajetória tem sido marcada por situações que necessitam de reformulações, já que muitos cidadãos são excluídos, o que impele à discussão da ampliação do acesso à educação superior via programas sociais.

De acordo com Almeida (2012), a meta estipulada no Plano Nacional de Educação de aumento da escolarização para 30% dos jovens entre 19 e 24 anos até 2010 pressionou o Governo a financiar o setor privado lucrativo por meio de isenções fiscais e financiamentos via FIES e Programa Universidade para Todos - PROUNI. Assim, conforme entende Martins (2002, p. 6), “uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite”. Entretanto, esse acesso não foi a universidade pública gratuita, mas sim financiado pelo setor público em uma instituição privada. Portanto, a década de 90 é crucial para o atual modelo que temos hoje. Neste período houve uma expansão das matrículas no ensino médio e uma abertura massiva de universidades privadas, o que levou ao problema da qualidade do ensino e da criação dos sistemas de avaliação dos cursos.

Nesse âmbito, um dos programas sociais que já havia sido criado em 1976 e ganhou força com a demanda social por vagas no ensino superior foi o FIES, Programa de Financiamento Estudantil, reformulado mediante a Lei nº 10.260/01, que institui o Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior, beneficiando milhares de pessoas que precisam de recursos para arcar com os estudos na rede privada (BRASIL, 2001). Quando o mercado de trabalho passa a exigir melhor qualificação no momento de contratar os jovens (CATANI; HEY, 2007), estes, quando não conseguem acessar instituições públicas, acabam aderindo à programas de financiamento como o FIES na expectativa de melhor remuneração.

Outro programa social criado pelo governo por meio da Lei nº 11.096/05 (BRASIL, 2005) é o PROUNI, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior como tentativa de equilibrar a demanda por vagas no ensino superior. O PROUNI consiste na concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% para candidatos da rede pública ou bolsistas da rede privada que possuem renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Sob a ótica dos estudantes beneficiados, o programa atende as expectativas quanto ao acesso à educação superior, mas, por outro lado, não garante o acesso à educação pública gratuita, tal como previsto na Constituição Federal (SARAIVA; NUNES, 2011).

Nessa perspectiva, Saraiva e Nunes (2011) criticam a iniciativa de atender a demanda dos cidadãos para o acesso ao ensino superior estimulando o setor privado, ao passo que as

universidades públicas poderiam ser ampliadas promovendo a criação de mais vagas, “o que indica que muito precisa ser feito para uma significativa mudança no segmento”(SARAIVA; NUNES, 2011, p. 961). Conforme também critica Almeida (2012), o setor privado “se apodera das possíveis alternativas de expansão da educação superior pública, no momento em que se discutem novos formatos de cursos superiores” e problematiza a questão da ampliação do acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade já que “há, cada vez mais, estímulo ao setor ‘privado, lucrativo e de péssima qualidade’, conforme apontam as recorrentes avaliações” (ALMEIDA, 2012, p. 29).

É nesta conjuntura que ocorre a criação o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – o REUNI – por meio do Decreto nº6.096/07, que tem como principal objetivo promover um aumento do número de vagas do ensino superior, redução da taxa de evasão das universidades e ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007). Com a vigência do programa, foram tomadas várias medidas para promover o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais proporcionassem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (MEC, 2010). Houve uma expansão das universidades entre 2002 e 2015, sendo criadas 18 novas universidades federais e 173 novos campi que possibilitaram a ampliação em mais de 100% do número de vagas e a criação de 2820 cursos de graduação (GOVERNO DO BRASIL, 2015). De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, ano em que o número de matrículas atingiu 8,3 milhões, quando se comparam os anos de 2007 e 2017, observa-se um aumento no número de matrículas de 53,2% na rede pública (MEC, 2018a).

Outra medida relevante que ajudou a reconfigurar o sistema de ensino superior do país foi a adoção, em 2009, do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como exame unificado para ter acesso às Instituições Públicas de Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada - SiSU. Criado em 1998, o ENEM tem o objetivo de avaliar o desempenho acadêmico ao fim da escolaridade básica, substituindo o vestibular no processo seletivo para o ensino superior (MEC, 2018b). O SiSU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. A nota do ENEM tornou-se também critério fundamental na seleção para as bolsas do PROUNI e para a solicitação do FIES. Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (MEC, 2018c).

Conforme avaliam Aprile e Baroni (2009, p. 44), “os programas de acesso ao ensino superior são políticas inclusivas compensatórias que visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas”. No entanto, todas as políticas públicas mencionadas anteriormente – FIES, PROUNI, REUNI – apesar das tentativas, ainda não foram suficientes para inserir as pessoas oriundas de classes menos favorecidas na universidade pública gratuita.

Seguindo essa mesma tendência de caráter compensatório, a Lei 12.711, aprovada em 29 de agosto de 2012, institui a política de cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, que possui critérios específicos com o intuito de proporcionar o acesso ao ensino superior para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, e, dentre estes, pessoas com baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). É nesse contexto que avança a discussão sobre o acesso ao ensino superior, “temática que envolve não só os estudos das políticas públicas e dos mecanismos que levam à tomada de decisão, como também suas implicações nos modelos de avaliação em educação” (APRILE; BARONI, 2009, p. 44).

Além disso, a discussão sobre as políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior envolve a fundamentação legal perante a Constituição Federal, que prevê a todos o direito à educação e igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), e a legitimidade social conferida aos projetos, que proporcionam o acesso de classes menos favorecidas à educação superior. Isso posto, é preciso entender que essas ações afirmativas impactam diretamente na sociedade. Nessa perspectiva, a política de cotas tem causado uma mudança significativa consistente no fenômeno social da ocupação de vagas na universidade por jovens, que antes eram minoria neste espaço: estudantes de escolas públicas, com baixa renda, pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiências, assim caracterizadas nos termos da legislação própria.

A política de cotas na universidade é um tema politicamente pertinente para a sociedade. De acordo com Secchi (2015, p. 2), uma política pública é uma “diretriz elaborada para enfrentar um problema público” coletivamente relevante. Ou seja, detalhadamente “uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública”(SECCHI, 2015, p. 2).

No caso da necessidade de criação de uma política de cotas para o ensino superior, o problema público era a baixa proporção de estudantes provenientes de escolas públicas que

acessam o ensino superior público, apesar da vigência do REUNI, outra política pública já implantada que promoveu a expansão das universidades e o aumento de vagas, pretendendo ampliar o acesso da sociedade à educação. Isto é, antes da Lei de cotas, havia pouca presença de classes menos favorecidas no espaço universitário, causada, em geral, por fatores como a desigualdade social e a baixa qualidade do ensino básico oferecido pela rede pública de ensino.

Por outro lado, o usufruto deste bem público, que é a vaga em uma universidade pública, era uma atividade exercida em sua maioria por estudantes de classes mais abastadas que não precisavam trabalhar para complementar a renda da família e tiveram acesso à educação básica na iniciativa privada, com condições melhores de acesso à universidade. Eis aqui o problema público que a referida política sancionada pela Lei 12.711/12 visa solucionar, numa tentativa de compensar, por meio de uma ação afirmativa, a disparidade educacional entre estudantes durante o processo seletivo para o acesso à universidade pública.

Nessas circunstâncias, as cotas são ações afirmativas legítimas, considerando o contexto de injustiça social, pois há uma desigualdade na distribuição de recursos sociais, como por exemplo, vagas nas IES. Esse tipo de política pública tem sido implantado em outros países, como Estados Unidos, Malásia e Índia. Conforme explica Feres Júnior (2008), três argumentos são usados para justificar as ações afirmativas nos vários países em que essa política, em específico, é empregada, os quais são: reparação histórica (recompensar os negros pelo mal histórico cometido contra eles) justiça social (redução da desigualdade; promoção de oportunidades iguais) e diversidade (hipótese de que estudantes com diferentes etnias e culturas melhorariam a qualidade da educação). Os argumentos de reparação histórica e justiça social são correntemente usados nos países que realizam ações afirmativas. Já a justificativa de diversidade é particularmente empregada no contexto estadunidense, mesmo que tenha sido debatida em outros países.

Conforme explica Magnoni (2016), a denominação ações afirmativas surgiu nos Estados Unidos com a criação das políticas de inclusão para negros como consequência dos movimentos pelos direitos civis nos anos 1960. Posteriormente, essas ações foram adaptadas para inserir e compensar outros grupos menos favorecidos, tais como latinos, indígenas e asiáticos.

Por exemplo, na Índia, primeiro país a instituir programas de ação afirmativa, existem dois tipos de política de cotas, segundo Nesiah (1999) *apud* Feres Júnior (2008): um promovendo reparação histórica, similar à ação afirmativa dos Estados Unidos, beneficiando

grupos historicamente excluídos, que ocupam posições sociais desfavoráveis desde o nascimento e cuja mobilidade social é dificultada pela presença de um estigma; o outro é direcionado a grupos étnicos oriundos de uma região específica, similar às políticas públicas da Malásia, que procuram reparar disparidades em relação à origem geográfica.

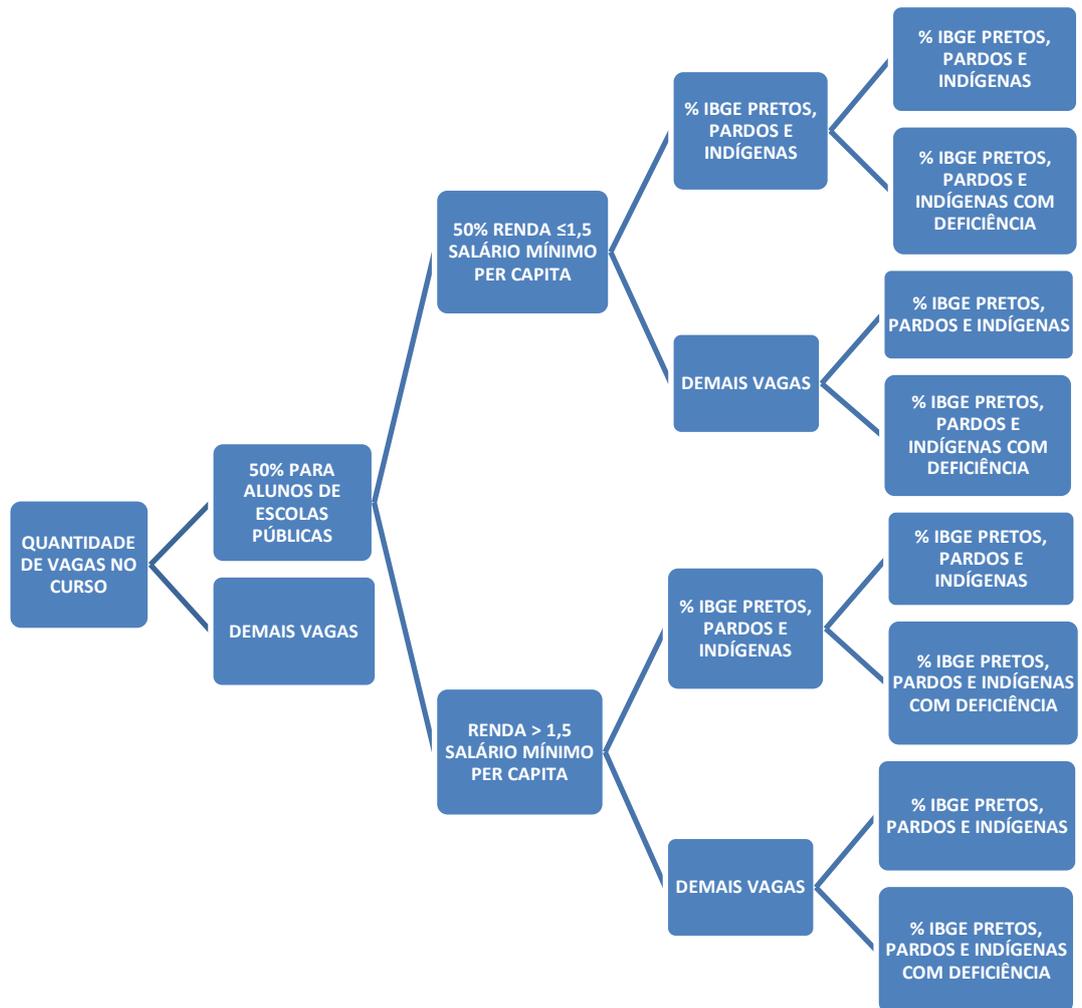
De acordo com Magnoni (2016, p. 299), as cotas para reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras “significam uma possibilidade concreta de justiça social, de divisão de riqueza e de poder do Estado, haja vista que o acesso ao ensino superior público e gratuito ter sido até hoje privilégio”. Com o intuito de mudar essa realidade, algumas instituições e até mesmo estados criaram leis e políticas para promover a inclusão social na educação superior.

As primeiras IES públicas que implantaram um sistema de cotas foram as estaduais, que criaram sete programas em 2002 e outros cinco programas em 2003. As cotas apareceram em uma universidade propriamente dita em 2004, no qual foram criados dois programas (FERES JÚNIOR, 2008). Desde então, vários sistemas foram criados, cada um com suas peculiaridades: políticas de cotas de reparação histórica com corte racial, para estudantes de escolas públicas e em benefício de determinada região geográfica.

A primeira Lei aprovada que objetivava destinar vagas à um grupo específico para o acesso ao ensino superior foi a Lei nº 3524/00, instituída pelo estado do Rio de Janeiro, que foi a pioneira no Brasil na adoção do Sistema de Cotas. A Lei garantia 50% das vagas nas universidades do estado para estudantes de escolas públicas municipais e estaduais de ensino. No ano seguinte, foi aprovada a Lei nº.708/01, destinando 40% das vagas disponíveis àqueles beneficiados pela lei anterior aos estudantes negros. Com relação às políticas de cotas raciais, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foram precursoras ao institucionalizarem tal ação afirmativa (MAGNONI, 2016).

Com o intuito de universalizar a política de cotas no país, foi instituída a Lei 12.711/12, a qual dispõe sobre o sistema de cotas nas IES públicas que reserva 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme demonstrado no esquema a seguir.

Figura 1 - Distribuição de vagas em cursos de IES públicas a partir da Lei 12.711 de 2012.



Fonte: MEC (2012)b.

Nesse sentido, apesar da resistência e discordância de alguns reitores, da mídia e de parte da sociedade, a política de cotas nacional tem a proposta de ser um mecanismo que “possibilita a diminuição do privilégio e a concretização do acesso à universidade pública de jovens oriundos das camadas populares e, ainda, dos pretos, pardos e indígenas para que se atinja um nível razoavelmente aceitável de igualdade étnica e racial na sociedade” (MAGNONI, 2016, p. 299).

Assim, após a vigência da Lei de cotas em 2013 com a possibilidade de aplicação progressiva do sistema de cotas e a obrigatoriedade das IFES em reservar 50% das vagas a partir de 2016 para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, já é possível destacar os efeitos da política de cotas: 50,6% dos alunos de universidades federais são de escolas públicas (ASSOCIAÇÃO DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES, 2016a), sendo que

66,19% desses estudantes têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo, o que caracteriza uma alteração radical no perfil dos estudantes (ANDIFES, 2016b).

Vale ressaltar que, no ensino médio, 87,8% dos estudantes estão matriculados na rede pública e 12,2% em colégios particulares (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2018), enquanto no ensino superior, o número de concluintes que cursaram todo o ensino médio nas escolas públicas é de 67% e nas escolas particulares 23,1% (INEP, 2017). Além disso, os pretos e pardos representam 54,9% da população brasileira (8,2% e 46,7%, respectivamente) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2017) e, no entanto, o número de matrículas dessa população no ensino superior corresponde a 32,7%, sendo 26,4% pardos e apenas 6,3% pretos (INEP, 2017).

1.2 Delineamento da problemática e dos objetivos de pesquisa

Diante do exposto, é importante destacar que a universidade pública historicamente foi construída como um espaço da elite que, sob diferentes formas, criou mecanismos de seleção para filtrar a entrada de um segmento específico da população que tem acesso às melhores escolas, em geral, escolas privadas. No entanto, a política de cotas instituída com a Lei 12.711/12 gera uma ruptura com este sistema, na medida em que obriga as IFES a reservar metade das suas vagas para um público que, historicamente, estava à margem desse sistema.

Com as ações afirmativas no ensino superior ocorrendo em âmbito nacional, torna-se importante ressaltar que a universidade também precisa ser contextualizada como uma organização que não está isenta das desigualdades de classe, das relações de poder e da violência. No ambiente acadêmico está presente a cultura organizacional, regras implícitas e explícitas, interações sociais integrando sujeitos diversos, seja no aspecto cultural, socioeconômico e/ou ideológico. Dessa forma, as ações destacadas acima contribuirão para o aumento do número de estudantes oriundos da rede pública que acessaram as Instituições públicas de Ensino Superior e, conseqüentemente, a diversidade neste campo também aumentou. Essas mudanças, entretanto, podem não ser facilmente percebidas.

Conforme argumentam Hannan e Freeman (2005), as organizações tem dificuldade de se adaptar a certas mudanças devido a sua própria inércia estrutural. Existem limitações na capacidade de adaptação de uma organização, cuja estrutura contém grande componente inercial. Essa resistência à mudança organizacional, caracterizada pelas pressões inerciais, pode surgir tanto internamente por pressões inerciais (neste caso, dentro da própria

universidade), quanto das restrições do próprio ambiente externo (campo educacional). Dentre as restrições internas, um dos pontos destacados é que a própria história da organização pode ser uma barreira à mudança, devido aos acordos normativos que já acontecem de forma legítima no ambiente organizacional, como por exemplo, o caso das universidades públicas, que historicamente têm suas vagas ocupadas por determinado perfil de estudante (de elite e de classe média) e que, após a Lei de Cotas (mudança externa), precisa se adaptar ao novo público com maior diversidade: classes populares, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Além disso, há uma hierarquia social das profissões, o que relega *status* e privilégios aos cursos mais reconhecidos, tornando-os mais disputados e almejados pelos estudantes. Conforme apresenta Vargas (2010), as profissões imperiais medicina, direito e engenharia estabelecem uma preservação de *status* por meio de suas associações: o Conselho Federal de Medicina (CRM), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CFEA), entidades que possuem grande influência em âmbito nacional. Nesse sentido, a autora argumenta que devido ao fato de essas profissões serem ocupadas historicamente pela elite, há “o imaginário acerca de uma hierarquia de profissões se mantém intocado”, pois existem barreiras simbólicas e culturais que permeiam a inserção das classes sociais em determinados cursos. Portanto, existe uma forte relação entre as classes sociais e as profissões e “há carreiras previamente possíveis e impossíveis – no cálculo dos candidatos de diferentes origens sociais” (VARGAS, 2010, p. 114).

Sendo assim, de forma análoga, o curso de Agronomia é socialmente reconhecido e valorizado pela elite oligárquica brasileira, e também possui *status* vinculado ao Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CFEA). Apesar de não ser uma profissão imperial, o curso de Agronomia foi criado no período da República Velha (1889 a 1930), em que a oligarquia rural comandava o país e é historicamente cursado por filhos de latifundiários, grupo que também representa a elite brasileira. (ANDRADE, 2006). Desde sua criação, o curso de Agronomia atraiu o interesse da elite (fazendeiros) pela curiosidade (DIAS, 2009; NOGUEIRA, 1994 *apud* RODRIGUES, 2013), pelas possibilidades econômicas para a agricultura e o comércio local além de proporcionar “ganhos com uma educação diferenciada e de qualidade para seus filhos [...] via sistema privado de ensino” (RODRIGUES, 2013, p. 68).

No entanto, esses cursos que historicamente têm suas vagas ocupadas pela elite passaram por mudanças materiais após a aprovação da Lei 12.711/12, já que devem garantir

metade das vagas para estudantes de escola pública. Assim, a segmentação de públicos nas instituições de ensino superior predominante até a Lei de cotas - elites nas IFES e classes populares nas IES privadas - é material e simbólica, sendo que esta última pode persistir mesmo que haja uma mudança material (neste caso, a Lei de cotas) por causa da inércia estrutural das organizações, que tendem a manter a ordem das posições sociais por meio de barreiras simbólicas e culturais. Sendo assim, mesmo que o governo obrigue as IFES a admitirem classes populares (que é uma mudança material), há uma persistência da lógica cultural (que é simbólica) que determina a ordem e as posições no campo acadêmico.

Deste modo, de acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu, em seus estudos sobre o sistema de ensino, a universidade é um campo no qual há uma lógica cultural, chamada de *doxa*, que consiste em uma ordem institucionalizada e legitimada que produz e reproduz posições que são naturalizadas socialmente, ou seja, é uma ideia consolidada a partir da concepção de um grupo dominante: a elite (ROSA; BRITO, 2009). Neste campo, existem regras e disputas por posições, *status* e poder, ou seja, há uma lógica que deve ser seguida para que se alcance um bom desempenho. Então, quem não se fez nesta lógica deve ser “violado” (violência simbólica) para apreendê-la, por meio da imposição e inculcação das regras. Em outras palavras, deve sofrer a ação normalizadora do Poder simbólico (BOURDIEU, 1989).

Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (1998a), o sistema escolar tende a preservar as condições sociais existentes e acaba legitimando as desigualdades sociais, pois o mesmo sanciona a herança cultural das classes mais favorecidas. Jessé de Souza, em sua obra “Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?”, deixa claro que as condições e disposições para que um jovem pertencente à nova classe média permaneça no ensino superior são muito diferentes das de jovens da elite ou da ralé brasileira ¹(SOUZA, 2012a), o que caracteriza as desigualdades dos estudantes frente à escola.

¹ Para Jessé Souza, a ideia de que no Brasil há uma “nova classe média” seria uma definição economicista e superficial baseada estritamente na renda, pois, a verdadeira classe média no país é representada por grupos que possuem privilégios desde o nascimento e altos níveis de capital cultural. Ao negar a ideia da “nova classe média” no Brasil, Jessé constrói o conceito da “nova classe trabalhadora”, que é representada por grupos heterogêneos de pessoas batalhadoras que possuem empregos com carteira assinada, às vezes com dupla jornada de trabalho, ou são microempreendedoras, e que, em geral, possuem uma renda que os permite ter um poder de compra maior em relação às suas gerações anteriores. O sucesso dos batalhadores é creditado à uma estrutura familiar que permitiu a aquisição de uma herança cultural: um *ethos* de classe que os orienta para o trabalho e, que, em certa medida, proporcionou a incorporação de disposições para alcançar uma posição melhor na sociedade, ainda que esse acesso seja restrito. Já a “ralé brasileira” é caracterizada pelo autor como uma “classe excluída e explorada”, sem direitos sociais garantidos, representada por

Destarte, entende-se que o sistema escolar é encarado de forma diferente pelas classes sociais. As classes mais favorecidas, as quais possuem internalizada a cultura dominante e institucionalizada, encaram o sistema de ensino como um ambiente familiar, onde a sua cultura está presente e é vivenciada por meio da linguagem utilizada, da expressão cultural, do gosto etc. Por isso, o sistema de ensino é considerado um instrumento legitimador da ordem social, um ambiente totalmente confortável para a elite. Já para as classes menos favorecidas, a universidade é um lugar desconhecido e muitas vezes desconfortável, onde sua cultura não é a apropriada, a linguagem usada é de difícil compreensão, tornando-se uma das barreiras para inserção efetiva na instituição (SOUZA, 2012a).

Nesse tocante, Bourdieu defende uma teoria fundamental para a compreensão da distinção de classes no ambiente escolar. Para o autor, o sistema de ensino é um instrumento de legitimação das classes superiores, disfarçado pelo discurso da meritocracia. A fim de entender os argumentos de Bourdieu, é fundamental a compreensão dos conceitos de capital cultural e violência simbólica. O capital cultural é entendido como um conjunto de gostos, habilidades, conhecimentos e práticas distintivos e raros, sendo adquirido por meio da herança familiar e vivenciado por meio de experiências que só podem ser incorporadas pela própria pessoa. As diferenças de capital cultural são usadas como forma de distinção e afirmação na busca por poder e *status* na hierarquia social. Dessa forma, a cultura dominante é estabelecida, contribuindo para a legitimação de uma ordem social por meio das distinções, e para a legitimação das distinções, “compelindo todas as [demais] culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (BOURDIEU, 1989, p. 11). É nesse jogo que a violência simbólica se faz presente, pois é o poder de impor e até mesmo inculcar “instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social” como ocorre dentro das organizações (BOURDIEU, 1989, p. 12). Portanto, a violência simbólica é a dominação de uma classe sobre outra, havendo reconhecimento e legitimação do poder simbólico exercido pela classe dominante.

peças que vivem do subemprego, próximos à (ou na) linha da pobreza, que desempenham “serviços sujos, pesados ou humilhantes” que as classes superiores desprezam. Com famílias desestruturadas, sem planejamento, e pouca (ou nenhuma) herança cultural transmitida (que seja socialmente reconhecida), a “ralé” acaba não incorporando predisposições para a aquisição de capitais valiosos para a vida social e para o mercado de trabalho, o que configura o futuro desse grupo em uma luta pela sobrevivência, sem tempo para planejar seu futuro, que “sequer é percebida como uma classe social” pela sociedade (SOUZA, 2012b).

Logo, a universidade pública brasileira é um privilégio historicamente desfrutado pela elite e que recentemente, por força da Lei, tem sido destinado também para estudantes da rede pública. Essa inserção material não pressupõe que aconteça também a inserção simbólica dos estudantes, por conta da inércia estrutural da organização, cuja própria história pode ser uma barreira impeditiva da mudança. Nesse sentido, diante das regras do campo, há o processo de adaptação dos sujeitos que exige apreensão da cultura simbólica presente no campo. A ação do poder simbólico permite a seleção dos sujeitos que obtiveram sucesso no processo de adaptação e a exclusão dos sujeitos que não se adaptaram, conseqüentemente com a possibilidade de trazer estigmas para a vida social dos não adaptados.

Desse modo, tomando por pressuposto que a inércia estrutural do campo acadêmico tende a reproduzir sua lógica de formação, de um espaço construído por classes sociais dominantes que muito recentemente tem (não de forma voluntária, mas por força da lei) admitido sujeitos que antes eram externos ao campo, apresenta-se como relevante a seguinte **problemática**: como o campo acadêmico tem se configurado no curso de Agronomia após a implementação da Lei de cotas?

Para responder a problemática proposta, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender a dinâmica do campo acadêmico presente no curso de Agronomia à luz da teoria bourdieusiana. Como objetivos específicos, tem-se: a) traçar o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Agronomia antes e depois da Lei de Cotas; b) descrever aspectos do *habitus* do estudante de Agronomia; c) identificar os mecanismos pelos quais se exerce a violência simbólica; d) apontar possíveis distinções entre a violência simbólica sofrida pelos estudantes cotistas e não cotistas.

1.3 Justificativa Teórico-Prática

A justificativa para a pesquisa é apresentada contemplando quatro dimensões: pessoal, social, acadêmica e política. Pessoalmente, este estudo justifica-se pelo interesse da pesquisadora, que, por perceber e conviver com as mudanças advindas do fenômeno da inserção de cotistas no ensino superior, tem interesse em investigar a experiência desses estudantes dentro da universidade, especificamente as violências que estes sofrem por estarem inseridos no sistema de ensino e por estarem interagindo com os não cotistas de classes mais abastadas.

A justificativa social ocorre pela constatação de um fenômeno atual, que é a inserção de jovens de classes desfavorecidas na universidade pelo sistema de cotas e suas

consequências, especialmente a adaptação desses estudantes ao campo acadêmico e ao sistema de ensino. Além disso, os resultados deste estudo têm o potencial contribuir com a melhoria das relações sociais na universidade ao constatar que a cultura dominante não é deliberada e que há um caminho de emancipação para quem sofre com a violência simbólica nesse campo.

Academicamente, este estudo justifica-se pela possibilidade de compreensão da violência em uma organização, neste caso, uma universidade, a partir de uma economia das trocas simbólicas, o que de acordo com Rosa e Brito (2009), tem sido pouco explorada pelos trabalhos até agora desenvolvidos na área dos estudos organizacionais, situação que se verifica atual após a revisão de literatura feita no âmbito desta dissertação. Tendo em vista que o estudo de Bourdieu e Passeron (2011) sobre o sistema de ensino francês gerou várias reflexões e conceitos, há também uma contribuição teórica ao estudar o sistema de ensino superior no contexto brasileiro, como sugerido pelos autores na obra que afirmam ser preciso estudar outras realidades para encontrar diferentes configurações, fatores e tendências que influenciam este campo. Jessé de Souza (2012, p. 19), ressalta que “perceber mudanças sociais, políticas e econômicas profundas, no contexto de uma época em transição, é o maior desafio do pensamento crítico” e a inserção desses estudantes pertencentes às classes sociais desfavorecidas no âmbito do ensino superior pode ser percebida como uma mudança que afeta estes três campos: social, acadêmico e político.

Por fim, no âmbito político, justifica-se pelo fato de investigar os desdobramentos das políticas públicas educacionais, em especial, a política de cotas, podendo contribuir para uma reorientação da Lei de cotas e de programas como o REUNI. A política de cotas aconteceu de forma deliberada para as IFES, que têm um papel fundamental na operacionalização do sistema de cotas e na promoção de condições para a permanência dos estudantes incluídos nesse campo. Assim, o estudo pode contribuir também trazendo inspirações de melhorias para os programas de apoio à aprendizagem e aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

A seguir, é feita uma revisão de literatura sobre o tema e logo após será apresentado o referencial teórico da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção aborda os estudos realizados sobre o acesso à universidade pública no Brasil e o sistema de cotas no ensino superior, temáticas pertinentes à esta pesquisa.

2.1 O acesso à universidade pública

Os investimentos públicos na escola e a eficiência escolar foram questionados pela primeira vez a partir do *Relatório Coleman*, divulgado nos Estados Unidos em 1966, revelando a ineficiência da aplicação de recursos financeiros nas instituições de ensino, ou seja, das políticas liberais de investimento escolar, pois o sucesso dos estudantes no sistema de ensino depende também de fatores demográficos e socioeconômicos. Este foi também o primeiro estudo divulgado que levou ao questionamento da eficácia do investimento público - estritamente financeiro - na criação de igualdade de oportunidades (BONAMINO; FRANCO, 1999; HIGGINS, 2005).

O Relatório Coleman foi o resultado de um estudo empreendido pelo governo estadunidense para entender como a variabilidade dos perfis de alunos – diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem socioeconômica - afeta no desempenho escolar, configurando em desigualdades frente à escola, com o objetivo de avaliar e subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar. Os resultados dessa pesquisa revelaram que as diferenças de desempenho entre os alunos eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas e demográficas - como o capital social e cultural apontados por Bourdieu - do que pelas intraescolares, levando à conclusão de que as políticas públicas educacionais precisam ter um caráter compensatório.

Levando isso em conta, Higgins (2005, p. 116) discute os pressupostos teóricos e normativos sob os quais está ancorada a conclusão do *Relatório Coleman* em matéria de eficiência escolar, tendo em vista o conceito de capital social, fazendo uma “reconstrução analítica das perspectivas contrastantes dos mais importantes mentores do capital social no campo sociológico: James S. Coleman e Pierre Bourdieu”.

Enquanto as conclusões do *Relatório Coleman* apontam para críticas em relação à justiça distributiva, já que os investimentos financeiros não foram suficientes para sanar as desigualdades frente à escola, Bourdieu foca sua análise na reprodução de desigualdades estruturais pelo sistema de ensino, que ocorre pela diferença na estrutura de capitais dos atores, influenciando as posições no campo. Higgins (2005, p.128) concluiu que “o poder

heurístico do capital social exige ser contextualizado”, já que em países menos desenvolvidos o investimento público no sistema de ensino influenciou no aproveitamento escolar. Sendo assim, “a pesquisa sobre capital social exige incorporar a ideia da socialização do capital com finalidade educativa” (HIGGINS, 2005, p. 128).

Conforme afirmam Bonamino e Franco (1999), no que tange as diretrizes para as políticas educacionais, as conclusões do *Relatório Coleman* levaram à valorização de ações afirmativas de caráter compensatório e indicaram a necessidade de inclusão social nas escolas. Os autores ainda afirmam que, para os estudos no campo educacional, “as conclusões do Relatório Coleman reforçaram as críticas à Teoria do Capital Humano e à visão do papel redentor da educação” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 103), tendo em vista que fatores socioeconômicos influenciam no desempenho escolar dos estudantes.

Os meios para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil têm sido um tema abordado por alguns autores, envolvendo a discussão sobre programas e políticas públicas como PROUNI, REUNI, ENEM e de sistemas de cotas (ARRUDA, 2011; ARRUDA; GOMES, 2015; BARBOSA; DI RENZO, 2015; GUERRA; FERNANDES, 2009; LIMA; PRADO; NOVAES, 2011; PINTO, 2004).

Ademais, outros estudos sobre políticas públicas educacionais no ensino superior têm avaliado o desempenho desses programas sociais, por exemplo, o PROUNI (LIMA; CORREIA, 2013; SARAIVA; NUNES, 2011) e de políticas públicas educacionais para inclusão social (APRILE; BARONE, 2009), como as cotas nas instituições públicas de ensino superior (ARAÚJO, 2001; MUNANGA, 2001; MAIO; SANTOS, 2005; PENA; BORTOLINI, 2004). Além disso, vale destacar alguns trabalhos que tratam da permanência dos estudantes no ensino superior (ALMEIDA, 2007; SANTOS; FREITAS, 2014) e dos programas de assistência estudantil (SANTOS; FREITAS, 2014).

Com relação ao acesso ao ensino superior, existem trabalhos que apresentam uma análise dos determinantes do acesso à universidade pública em um modelo econométrico (EMILIO; BELUZZO JR.; ALVES, 2004), análise do processo de democratização do acesso à universidade (ZITKOSKI; GENRO; CAREGNATO, 2015) e o estudo de caso discutindo os padrões de ingresso na universidade após a expansão e a relativa democratização do ensino (PEROSA; COSTA, 2015).

Catani e Hey (2007, p. 424) afirmam que a educação superior de qualidade é um privilégio do qual disfrutam as classes mais abastadas, pois há uma imposição simbólica no que se refere ao sistema de educação superior, favorecendo o setor privado na oferta de vagas

e o papel regulador e avaliador do Estado, além de naturalizar o acesso à educação superior para camadas menos privilegiadas da população em “instituições de segunda categoria”. Da mesma forma, Trindade (2000, p. 131) reitera que “a democratização do acesso se fez por meio do ensino privado e pago, de baixa qualidade média, limitando o acesso às carreiras de maior prestígio aos que não têm condições de frequentar uma escola privada no segundo grau”.

Corroborando, Alves e Soares (2007), ao estudarem o “efeito escola”, analisaram dados qualitativos que trouxeram como resultado o impacto dos fatores escolares e familiares no desempenho dos alunos, o que contribui para a estratificação escolar.

Lourenço (2016), em seus resultados da dissertação sobre a possível contribuição do ENEM para a democratização do acesso ao ensino superior, aponta que este tem favorecido a migração de alunos de outras regiões do país, de forma mais expressiva, para os cursos de alto prestígio social, oriundos de escolas privadas e em sua maioria com renda familiar entre três e dez salários mínimos. Já os estudantes oriundos de escolas públicas, apresentaram discreta evolução ao ocupar vagas nas IFES, concentrando-se mais em cursos de baixo prestígio social. A autora conclui seu estudo “sugerindo que a condição socioeconômica do indivíduo continua exercendo influência direta quanto ao lugar a ser ocupado pelo aluno dentro da universidade e desconstruindo a ideia de democratização do acesso” (LOURENÇO, 2016, p. 119).

Nesse sentido, Almeida (2007) investigou a utilização de recursos e espaços da universidade por estudantes com desvantagens econômicas e educacionais na Universidade de São Paulo (USP), considerando o processo de socialização no ambiente familiar; a reconstrução da trajetória de ingresso e o trânsito no ambiente universitário mediante a apreensão em relação ao cotidiano, à adaptação à linguagem acadêmica, à realização dos afazeres, além do contato com outros estudantes de origem similar bem como de outros estratos sociais. O autor argumenta que existem diferenças na qualidade da educação recebida pelos diversos segmentos sociais presentes na universidade pública.

Almeida (2012), ao estudar o acesso à universidade pública brasileira, ressalta que a renda familiar e a faixa etária (18 a 24 anos) são os principais determinantes para ingressar no ensino superior no Brasil, sendo estas características mais significativas do que as categorias gênero e raça. Portanto, a desigualdade de renda acentuada está diretamente relacionada com o acesso à educação superior no país, o que explica a pouca tradição no ensino superior de famílias de classes menos favorecidas com baixo capital cultural e social.

Borges e Carnielli (2005) investigaram se o Programa de Avaliação Seriada (PAS) implementado na UnB tem contribuído para minimizar a reprodução da estratificação social no ensino superior. Os resultados mostraram que o PAS é uma forma inovadora de selecionar candidatos para esse nível de ensino, uma nova via de ingresso, de forma rápida, ao ensino superior. No entanto, o programa mantém a estratificação social no acesso aos cursos universitários de maior prestígio social, cujas vagas são ocupadas por estudantes de classes mais abastadas.

Além do acesso à educação superior, a permanência no sistema de ensino é também um *corpus* de pesquisa abordado na literatura. A evasão presente na trajetória educacional dos estudantes foi pesquisada por Filho (2009), que destacou a hierarquia das profissões como um fator determinante para a permanência dos estudantes no curso, pois graduandos de cursos que possuem maior reconhecimento social e prestígio tendem a evadir menos durante sua trajetória na universidade. O autor ainda acrescenta que a aspiração educacional e o retorno da profissão são aspectos que influenciam na escolha e permanência no curso e estão relacionados com a posição social do estudante e de sua família.

Filho, Benincá e Coutinho (2017, p. 54) apresentam o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), fundada em 2013, como uma experiência de democratização do acesso à educação superior, bem como de democratização dos saberes acadêmicos e populares, devido ao diferencial em sua arquitetura curricular, modelo pedagógico e às dinâmicas de formação, numa perspectiva ampla e integral da educação. No entanto, os autores destacam que não basta inserir na universidade uma parcela de público que nunca esteve presente, pois é preciso “lutar pela garantia de possibilidades e condições para a universalização da educação universitária e para a consolidação da justiça cognitiva”.

Dubet (2004, p. 553) discorre sobre a ideia de escola justa e afirma que a mesma “deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais” e defende que a justiça escolar precisa ser combinada com um modelo meritocrático, conforme os ideais republicanos, com a introdução de políticas compensatórias para garantir mais igualdade de oportunidades, garantindo o acesso a bens escolares fundamentais. O autor conclui que “um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa” (DUBET, 2004, p. 553). Em outro trabalho, Dubet (2015) argumenta que a massificação do ensino superior não significa

necessariamente sua democratização, pois as classes sociais se beneficiam dessa massificação de formas diferentes.

De acordo com Carvalho (2004, p. 333), a democratização da educação é um desafio que extrapola a dimensão escolar e abrange a dimensão social. Assim, a conquista do direito universal à educação não está simplesmente na matrícula em um estabelecimento escolar, mas também no

acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem.

Portanto, os investimentos estruturais feitos no sistema de ensino não garantem por si só a democratização do acesso ao ensino superior público e de qualidade, porque as desigualdades sociais continuam sendo reproduzidas pela escola. Os estudos mostram que, apesar da implementação de programas que visam ampliar o número de vagas nas IFES, como o REUNI, e das políticas para aumentar o acesso de estudantes pertencentes às classes sociais menos favorecidas, como o PROUNI e o FIES, ainda não foi possível garantir o acesso das camadas mais populares às IFES, o que revelou a necessidade de se criar uma política de cotas para solucionar o problema.

A literatura mostra a importância das políticas públicas para promover o acesso dos estudantes de classes menos favorecidas ao ensino superior público e de qualidade, além de garantir condições de permanência no campo acadêmico, tendo em vista as desigualdades frente à escola que influenciam no desempenho acadêmico e as desigualdades sociais que podem provocar a evasão desses estudantes.

Nesse sentido, as ações afirmativas surgem com o intuito de promover a inserção social no ensino superior. Um exemplo de ação afirmativa são os sistemas de cotas, antes implementados de forma particular e pontual por algumas universidades e atualmente instituído em todo território nacional pela Lei 12.711/12. Alguns estudos sobre este tema serão abordados na sequência.

2.2 O sistema de cotas no ensino superior brasileiro

As cotas no sistema de ensino é um tema bastante polêmico, pois envolve a discussão sobre um bem público de acesso limitado. Por isso, é um assunto muito pertinente, pois envolve não só a esfera social e educacional, mas também o campo da política, já que as cotas são ações afirmativas e geralmente são instituídas por meio de políticas públicas. Além disso,

as cotas são justificadas por reparação histórica e justiça social, e questionam o sentido da meritocracia em uma sociedade tão desigual como a brasileira.

Grande parte da literatura sobre o tema trata das cotas raciais, envolvendo temas como racismo, preconceito (AZEVEDO, 2004; BOSKOVIC; KOZICKI, 2015; GAHIVA, 2007; NEVES, 2005; SANTOS; FERREIRA, 2012; SCHWARCZ, 2006), criação (GUIMARÃES, 2015) e operacionalização do sistema de cotas, que, no caso racial, envolve a polêmica da criação de comissões para homologar a identidade racial dos estudantes (MAIO; SANTOS, 2005).

Pena e Bortolini (2004) afirmam que a genética não pode definir quem se beneficia das cotas, pois no caso da população brasileira, a genética é apenas um subsídio para o processo de tomada de decisões sem competência para fazer prescrições sociais. De acordo os autores, “a definição sobre quem deve se beneficiar das cotas universitárias e das ações afirmativas no Brasil deverá ser resolvida na esfera política, levando em conta a história do país, o sofrimento de seus vários segmentos e análises de custo e benefício” (PENA; BORTOLINI, 2004, p. 47).

Os argumentos sobre as cotas, principalmente as raciais, difundidos pela mídia também compuseram o *corpus* de análise em alguns trabalhos, como o de Moreira (2011). O autor discutiu argumentos contrários e favoráveis às cotas raciais, concluindo que “o debate acadêmico sobre as cotas raciais no país, de modo geral, carece de qualidade quanto à clareza conceitual e às evidências empíricas apresentadas como sustentação dos argumentos” (MOREIRA, 2011, p. 63). O autor defende as cotas raciais, afirmando que estas seriam uma “ação pedagógica contra o racismo” pelo fato de aumentar a “diversidade e representatividade dos grupos minoritários no país, e o pluralismo decorrente desse fenômeno só teria a beneficiar os países que se definem como multirraciais” (MOREIRA, 2011, p. 61).

De acordo com Feres Júnior (2008, p. 71), “as políticas de ação afirmativa têm poucos anos de existência no Brasil e as poucas avaliações de programas específicos que foram feitas não revelaram qualquer das consequências nefastas previstas pela oposição”. O autor ainda defende que é preciso tentar “mudar os mecanismos iníquos de perpetuação da desigualdade em nossa sociedade, e a ação afirmativa é uma entre as várias políticas que devemos adotar para esse fim” (FERES JÚNIOR, 2008, p. 72).

O trabalho de Feres Júnior e Daflon (2015), que categorizaram os principais argumentos da imprensa contrários às cotas e posteriormente compararam com alguns resultados preliminares dessas ações afirmativas, revelou que os argumentos contrários ao

sistema de cotas não se sustentaram, pois se basearam em opiniões da mídia internacional, tornando-os apenas “especulações sem base na realidade das políticas de ação afirmativa no Brasil”(FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015, p. 264).

Munanga (2001), em favor das cotas raciais, discute os cinco principais argumentos contra essas ações afirmativas, os quais são: 1) não se sabe quem são os negros no Brasil²; 2) as políticas de ação afirmativa estão sendo abandonadas nos Estados Unidos; 3) as cotas não são destinadas aos índios³; 4) as cotas poderiam prejudicar a imagem profissional dos negros que foram beneficiados; 5) as cotas levariam a uma degradação da qualidade de ensino. O autor conclui que “a cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos” e chamar esta medida de injustiça seria “uma maneira de reiterar o mito da democracia racial, embora este esteja desmistificado” diante das “estatísticas que comprovam a exclusão social do negro” no Brasil (MUNANGA, 2001, p. 42).

Magnoni (2016) também realizou um estudo sobre as notícias veiculadas pela mídia sobre as cotas e verificou a parcialidade e manipulação dos fatos pelos órgãos de imprensa, numa tentativa de formar opiniões contrárias ao sistema de cotas. Assim, por um lado, o argumento que prevalece nas opiniões contrárias às cotas (tanto raciais quanto sociais) é o da diminuição da qualidade do ensino.

Por outro lado, há trabalhos que defendem que o sistema de cotas é um mecanismo de promoção da inserção social no ensino superior (BARROZO, 2004; BEZERRA; GURGEL, 2012; CAMPOS et al., 2017). Melo e Souza (2012) realizaram uma análise comparativa entre o sistema de cotas e o sistema de bônus e destacou a flexibilidade do bônus, quando comparada com a rigidez no uso das cotas.

A Lei 12.711/12 que reserva 50% das vagas em IFES para estudantes de escola pública é discutida em alguns artigos (BEZERRA; GURGEL, 2012; CAMPOS et al., 2017; FARIA; SANTOS; MENDES, 2015). Bezerra e Gurgel (2012) analisaram o sistema de cotas e seus efeitos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e avaliaram o desempenho acadêmico dos cotistas nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Medicina, Odontologia, Pedagogia. Foi descoberto que o desempenho acadêmico dos cotistas nesses cursos estudados é semelhante ao dos alunos que entraram por ampla concorrência, tendo em vista o período analisado de 2005 e 2006.

² Atualmente, o sistema de cotas instituído pela Lei 12.711/2012 considera apenas os aspectos fenotípicos na avaliação do estudante preto e pardo.

³ Conforme a Lei 12.711/2012, o atual sistema de cotas reserva um percentual de vagas para indígenas, determinado de acordo com o censo do IBGE.

De acordo com Faria, Santos e Mendes (2015), a nova Lei de cotas aproxima as ações afirmativas para melhor atender à complexidade da desigualdade brasileira, porque nos termos da Lei, as cotas possuem critérios não apenas raciais, mas também sociais e econômicos.

O desempenho acadêmico dos cotistas tem sido pesquisado com o intuito de comparar dados dos entrantes por ampla concorrência ou pelo sistema de cotas. Campos et al. (2017) constataram não haver diferenças estatísticas entre as taxas de evasão dos ingressantes das áreas de Negócios e de Ciências Contábeis por meio de ampla concorrência e de cotas, sendo que no curso de Ciências Contábeis, a taxa de evasão dos ingressantes por ampla concorrência foi de 25% e pelo sistema de cotas foi de 23%, sugerindo que as ações afirmativas não afetam significativamente as taxas de evasão.

Esses dados corroboram o estudo de Cicalò (2008) sobre o sistema de cotas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, que encontrou taxas menores de evasão dentre os cotistas em relação aos entrantes por ampla concorrência. Além disso, foi constatado que o desempenho escolar dos cotistas é similar ao dos demais estudantes, o que de acordo com Velloso (2009, p. 621), contraria as “previsões de críticos do sistema de cotas, no sentido de que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade”.

A pesquisa de Velloso (2009) também confirma a similaridade de desempenho entre estudantes cotistas e de ampla concorrência ao realizar uma comparação entre as médias das notas dos dois grupos de alunos (cotistas e não-cotistas) em um conjunto de três turmas de cada área: Humanidades, Ciências e Saúde. Em linhas gerais, não foram encontradas diferenças de rendimento entre os grupos de ingressantes por cotas ou ampla concorrência.

Griner et al. (2013) pesquisaram o impacto que algumas variáveis socioeconômicas exercem no desempenho acadêmico dos candidatos à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), comparando os alunos cotistas e não cotistas. Eles constataram que não houve desnível entre os alunos cotistas e não cotistas, o que reforça os fundamentos para a aplicação de cotas no sistema de ensino.

Nesse sentido, alguns estudos abordaram o desempenho no ensino superior envolvendo indicadores como o resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), além de elencar alguns fatores que influenciam no sucesso escolar, como, por exemplo, a família, raça, gênero e renda. Assim, também é importante ressaltar o chamado “efeito escola”, que seria a influência que a estrutura da instituição e do curso têm sobre o desempenho acadêmico, incluindo as

oportunidades que são oferecidas durante a graduação (COLEMAN et al., 1966; CREPALDE; SILVEIRA, 2016). Desse modo, esses fatores seriam barreiras invisíveis as quais dificultam a permanência do estudante na escola, pois são mecanismos de seleção presentes no sistema escolar que demandam diferentes tipos de esforços dos estudantes para que se mantenham neste espaço.

Crepalde e Silveira (2016, p. 214) pesquisaram o efeito das escolas sobre o desempenho acadêmico e concluíram que este supera as diferenças de desempenho por sexo, raça e renda familiar. Além disso, analisando o desempenho obtido na prova do ENADE, a pesquisa revelou que “as desigualdades se comportam de maneira distinta em cada curso chegando, algumas, a desaparecer”.

Outro estudo que obteve resultados consoantes com os demais supracitados foi o de Cardoso (2008), que investigou o desempenho no vestibular de ingressantes cotistas e por ampla concorrência na Universidade de Brasília e concluiu que o desempenho médio no vestibular e o rendimento acadêmico dos cotistas é semelhante ao dos não-cotistas. Além disso, um resultado importante revelou que os cotistas analisados evadiram menos dos cursos em que se matricularam.

No entanto, a pesquisa de Cardoso (2008) e a de Velloso (2009) apresentaram como resultado a dificuldade dos cotistas graduandos na área de Ciências, com rendimento inferior ao ingressantes por ampla concorrência. Nessa mesma direção, o trabalho de Mendes Júnior (2014) analisou o coeficiente de rendimento dos estudantes e retratou um desempenho inferior dos cotistas em relação aos não cotistas, diferença que se torna mais acentuada quando analisada em cursos com alta dificuldade relativa. Em contrapartida, quando analisadas as taxas de graduação e evasão, os cotistas revelaram um melhor desempenho em relação aos demais estudantes não cotistas, conforme encontrado também nos estudos de Campos et al. (2017) e Cicalò (2008).

Mayorga e Souza (2012) discutiram as cotas como uma política de ação afirmativa para promover a democratização da educação, com foco nas políticas de permanência dos estudantes no sistema de ensino. Segundo as autoras, para que o sistema de cotas seja uma ação bem-sucedida, as políticas de permanência precisam promover a adaptação e a permanência dos estudantes cotistas na universidade, para superar as lógicas assistencialistas e economicistas e caminhar no sentido da promoção de justiça social. Assim, os beneficiados não serão apenas “objetos de uma política”, mas sim sujeitos, atores, com vozes próprias. “Reconhecer essas vozes é a possibilidade de ampliação do horizonte democrático que

pretende ser o resultado da luta pela igualdade, da luta pela valorização da diferença” (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 279).

Nesse sentido, é importante considerar a influência do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no contexto em que pessoas de baixa renda e advindas de escolas públicas estão presentes na universidade, ocupando 50% das vagas, como estabelecido na Lei de Cotas. Assim sendo, o PNAES tem como objetivo “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (MEC, 2018d).

Criado em 2008, o programa apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Os estudantes contemplados são selecionados com base em critérios socioeconômicos estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição, que executa as ações, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa (MEC, 2018d).

Além dos estudos já citados sobre desempenho acadêmico no ensino superior, Vasconcelos e Silva (2005), por sua vez, investigaram a percepção de estudantes de um cursinho pré-vestibular inclusivo sobre as cotas no sistema de ensino. A maioria deseja ingressar pelo sistema de cotas, desde que este seja de cunho social, para estudantes egressos do ensino médio da rede pública. Um ponto interessante é que os alunos entrevistados considerariam injusta a entrada de outro candidato pelo sistema de cotas com média inferior à sua, se isso representasse sua exclusão da universidade. Os autores discutem o sistema das cotas raciais e consideram-no inadequado por estar sujeito a falhas e preconceitos, tais como fraudes para ocupar as vagas e o racismo, respectivamente.

Posteriormente, Guarnieri e Melo-Silva (2010) fizeram um estudo similar para saber a opinião dos vestibulandos sobre as cotas. O estudo reafirmou os achados de Vasconcelos e Silva (2005), já que o critério social foi mais aceito pelos participantes do que o critério étnico-racial no sistema de cotas.

Outro estudo sobre a opinião dos estudantes acerca das cotas raciais e sociais é o de Lima, Neves e Silva (2014), no qual os resultados mostram que a maioria dos estudantes se mostra contrária a adoção das cotas, sobretudo às cotas raciais, revelando o anseio da classe dominante de manter sua posição social e o paternalismo desse grupo que acaba difundindo a crença aos demais de que as cotas promovem o preconceito.

Turgeon, Chaves e Wives (2014) mediram as opiniões de estudantes da UnB sobre do uso da cor/raça como um critério de admissão à Universidade. O grupo de estudantes elegíveis às cotas apoiaram fortemente o sistema de cotas raciais (68,3%) quando tiveram privacidade nas respostas, mas na pergunta direta demonstraram apenas uma tímida aprovação (29,0%) revelando o efeito de inibição.

De acordo com Leite (2011), a política de cotas é mais uma estratégia para apaziguar a classe trabalhadora em luta por mais direitos sociais, sendo considerada mais uma política social assistencialista adotada pelo governo Lula. Em contraponto aos estudos defensores das cotas, a autora afirma: “as políticas sociais, travestidas doravante em “programas para grupos historicamente oprimidos”, mediante as Políticas de Ação Afirmativa (PAA), funcionam exatamente como instrumento de divisão da classe trabalhadora, a partir de sua característica residual, pontual e fragmentadora” (LEITE, 2011, p. 29).

Para evitar o binômio assistencialismo/populismo, são necessárias políticas públicas desenvolvidas mediante o “esclarecimento teórico e analítico das hierarquias da desigualdade” (SOUZA, 2005, p. 67), ou seja, existem fatores sociais, econômicos, culturais, políticos e demográficos que precisam ser analisados para que os problemas públicos não sejam encarados com superficialidade. A reprodução das desigualdades pelo sistema de ensino envolve conceitos da teoria bourdieusiana, como o *habitus* de classe e os capitais cultural, social e financeiro, que estão na centralidade da obra de Bourdieu, abordada a seguir.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção do trabalho apresenta a fundamentação teórica do estudo na qual serão tratados os conceitos basilares desta pesquisa, que são fundamentais para a estruturação do sistema de ensino na visão do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

3.1 Principais conceitos da teoria bourdieusiana

A universidade, que também é uma organização, não está isenta das desigualdades de classe, das relações de poder e da violência. Inicialmente, para compreender a teoria do sistema de ensino elaborada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, torna-se imprescindível a conceituação e o entendimento de alguns elementos como campo, *doxa*, *habitus*, violência simbólica e os três estados do capital: econômico, social e cultural.

Para Bourdieu, o campo pode ser entendido como o espaço ordenado que possui uma dinâmica, onde ocorrem as relações humanas e a produção cultural, sendo por isso considerado uma estrutura estruturada, na qual estão dispostas as classes e as posições sociais (ROSA; BRITO, 2009). A estrutura social do campo é estabelecida de acordo com uma ordem institucionalizada e legitimada das posições e dos objetos, que possui regras e acontece independentemente das vontades individuais (BOURDIEU, 2007).

Intrinsecamente ligado ao campo, encontra-se o conceito de *doxa*, que consiste nessa ordem institucionalizada e legitimada que produz e reproduz posições que são naturalizadas socialmente, ou seja, é uma ideia consolidada a partir da concepção de um grupo dominante: a elite (ROSA; BRITO, 2009). Assim, torna-se interessante entender como as classes sociais são definidas, pois são grupos sociais que se relacionam em um campo sob as condições legitimadas da *doxa* e que possuem práticas habituais que se distinguem e conferem *status* social.

Para conceituar classe social, o presente trabalho não se limitará à classificação pela renda (visão liberal), nem por lugar na produção - burguesia e proletariado - (visão marxista), pois “isso equivale a esconder todos os fatores de precondições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial” (SOUZA, 2012a, p. 22). A diferenciação de classes é mais do que econômica, pois deve-se atentar à “gênese sociocultural das classes”, ou seja, à origem social do indivíduo.

De acordo com Bourdieu (2007), a definição de classe social não pode ser determinada por propriedades como capital, etnia, origem social, gênero, idade, remuneração, instrução escolar e nem pela posição nas relações de trabalho, pois esta é uma relação apenas de causa e efeito. Para Bourdieu, o conceito de classe social precisa ser construído sobre as propriedades de classe, as práticas sociais e a relação entre ambos, procurando certa homogeneidade no “tocante aos determinantes fundamentais das condições materiais de existência e dos condicionamentos que elas impõem”. Portanto, as classes sociais são definidas “pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela (estrutura) exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 101).

Nesse sentido, as práticas são aqui entendidas sob a perspectiva de Bourdieu como as ações que os atores realizam dentro da dinâmica do campo, no caso, que ocorrem dentro do campo educacional. As práticas habituais das classes sociais têm como princípio unificador e gerador o *habitus* de classe. Conforme explica Bourdieu (2007, p. 97), o *habitus* presente nas práticas sociais é entendido como uma

forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a classe objetiva, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades objetivadas, às vezes, garantidas juridicamente - por exemplo, a posse de bens ou poderes - ou incorporadas, tais como os *habitus* de classe - e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios.

Assim sendo, as classes sociais e os sujeitos que as constituem têm hábitos em comum, possuindo peculiaridades que caracterizam uma cultura de classe, específica de cada grupo, que são repassados pelas gerações. Dessa forma,

esconder os fatores não econômicos da desigualdade é, de fato, tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente “compreender” o fenômeno da desigualdade social: a sua gênese e a sua reprodução no tempo (SOUZA, 2012a, p. 23).

Além da transferência material, há também a transferência imaterial de privilégios e valores culturais e sociais, que se reproduzem no tempo. Sob esse entendimento, a definição de classe social está intimamente ligada ao conceito de capital elaborado por Bourdieu. Para este autor, a vida social pode ser concebida como um jogo multidimensional de *status* em que as pessoas fazem uso de três tipos de recursos: capital cultural, econômico e social.

O capital econômico é composto pela posse de bens materiais e monetários, ou seja, representa a situação financeira de determinado sujeito, família ou classe social. O capital

social simboliza o prestígio social e a rede de contatos do sujeito, que pode também ser herdado da família ou classe social como forma de manter *status* social (BOURDIEU, 1998b).

Sendo assim, de acordo com Bourdieu (1998b, p. 67), o capital social está ligado à uma rede durável de relações, que permitem o reconhecimento dos pares, assim é compreendida como “à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis”. Nesse sentido, entende-se que tanto o capital econômico quanto o capital social conferem privilégios aos seus detentores e promovem a distinção entre classes sociais de maneira mais evidente do que o capital cultural, que a princípio é percebido como um atributo natural individual, e não como uma vantagem de classe.

Inicialmente, a noção de capital cultural surge como uma hipótese para justificar a desigualdade do desempenho escolar de crianças pertencentes à diferentes classes sociais, mostrando que o sucesso escolar está vinculado à herança cultural e à benefícios específicos de classe, rompendo com as teorias do capital humano e com a visão de que o sucesso ou fracasso na escola dependem das “aptidões” ou do “dom” naturais do ser humano, já que esses atributos são também produtos de um investimento em capital cultural (BOURDIEU, 1998c, p. 73).

Assim, o capital cultural pode ser definido como um conjunto de gostos, habilidades, conhecimentos e práticas distintivos e raros, e se manifesta em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado se manifesta por meio de conhecimento prático, habilidades e disposições; o estado objetivado, por meio de objetos culturais; e o estado institucionalizado, por meio de diplomas e certificados que assegurem a sua posse (BOURDIEU, 1984). O capital cultural corporificado se manifesta no comportamento, forma de se vestir, falar, etc. Já o capital cultural objetivado se refere a posses e, por implicação, aos julgamentos de gosto envolvidos na sua aquisição. Por fim, o capital cultural institucionalizado confere honra derivada primariamente das qualificações educacionais relacionadas ao diploma e à reputação da instituição de ensino.

O conceito de capital cultural elaborado por Bourdieu (1984) foca no processo sistemático pelo qual indivíduos escolarizados, nas formas legítimas de cultura, possuem vantagens sobre classes populares e trabalhadores, que não têm acesso a essas formas legítimas de cultura. Segundo Bourdieu (1984), o capital cultural é acumulado e reproduzido fundamentalmente pelo sistema educacional. Famílias com alto nível educacional, interagindo

com outras famílias de mesmo nível social, que estudam em colégios e universidades de prestígio, em áreas que enfatizam pensamento abstrato e crítico e o papel do simbólico, fazem com que as elites culturais sejam subjetivamente incorporadas de modos de pensar, sentir e agir simbolicamente distintivos, processo denominado por Bourdieu de *habitus* de classe. Da mesma maneira, indivíduos de classes trabalhadoras, estudando em colégios de menor prestígio e convivendo com famílias de mesmo nível, irão adquirir gostos distintos e característicos de um nível de capital cultural mais baixo (BOURDIEU, 1984).

Os diferentes níveis de capital evidenciam as estruturas sociais existentes, onde há uma luta de classes pela distinção social. Dessa forma, a classe dominante exerce seu poder simbólico sobre a classe dominada, que aceita naturalmente, confirmando as estruturas de dominação da sociedade. Bourdieu (1989, p.14) afirma que o poder simbólico é um “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica)” que impõe significados para o mundo dos sujeitos, pois “é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)”. Ele só pode ser exercido se for reconhecido como legítimo (crença na legitimidade), sendo ignorado como arbitrário, pois ele faz parte da estrutura do campo e dos sistemas de reprodução nele presentes (BOURDIEU, 1989, p. 9). Portanto, o poder simbólico consiste na inculcação da ordem legitimada das posições (*doxa*) exercido por uma autoridade consagrada institucionalmente e por isso possui legitimidade para transmitir a cultura oficial dos dominantes do campo (cultura dominante) (ROSA; BRITO, 2009).

Assim, o poder simbólico permite a interiorização das práticas sociais de acordo com o arbítrio cultural, cujo processo envolve uma violência velada: a violência simbólica. A violência simbólica seria então, essa imposição feita pela classe dominante de uma cultura considerada erudita, do bom gosto, de um modo correto e bem visto de se portar, de uma linguagem correta em que os dominados, de forma quase imperceptível, acabam aceitando e possibilitando a perpetuação da dominação de classe (BOURDIEU, 1989). Ou seja, a violência simbólica é a imposição socialmente aceita de uma cultura legitimada construída pela classe dominante que ocorre de forma velada, mas que não deixa de segregar, constringer e excluir pessoas de determinados campos.

De acordo com Bourdieu (1989, p.10-11), a cultura dominante contribui para a integração da classe dominante, distinguindo-a das demais, para uma aparente integração da sociedade, pois afirma, legitima e institucionaliza o que é bom gosto, culto e erudito,

ocorrendo a “desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas” e para o estabelecimento das hierarquias e das distinções. Logo, a cultura dominante simultaneamente une a classe dominante, exercendo o papel de intermediária de comunicação interclasse, e separa essa classe das demais, sendo um instrumento de distinção, legitimando as distinções, “compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante”. Portanto, a violência simbólica seria a imposição e até mesmo a inculcação de “instrumentos de conhecimento e expressão [...] arbitrários [...] da realidade social”, mesmo que não sejam percebidos dessa forma dominadora e imperativa.

A ideologia do discurso dominante tende a “impor a apreensão da ordem estabelecida como natural” por meio da imposição mascarada e ignorada como tal – assim como a legitimação da cultura dominante é feita pelo sistema escolar – “de sistema de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais” (BOURDIEU, 1989, p. 14). Como exemplo, o autor cita o sistema de classificação universitário, “que mobiliza em forma irreconhecível as divisões objetivas da estrutura social e especialmente a divisão do trabalho [...], convertendo propriedades sociais em propriedades de ordem natural”. Deste modo, o poder simbólico confirma ou transforma a visão de mundo do sujeito, pois equivale àquilo que é obtido pela força, devido ao seu efeito mobilizador e amplo, já que só pode ser exercido se for reconhecido e ignorado como arbitrário, ou seja, se for legítimo e natural (BOURDIEU, 1989, p. 14). Assim, os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, em prol da acumulação de poder pelos agentes ou pelas instituições, contribuindo com a violência simbólica, ou seja, para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (BOURDIEU, 1989).

3.2 Teoria do sistema de ensino

O sistema de ensino é um instrumento legitimador da cultura dominante, pois “tratando todos os educandos, por mais desiguais [cultural e socialmente] que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” já que a escola ignora, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre [...] as diferentes classes sociais”. Evita-se considerar as desigualdades frente ao sistema escolar justamente por causa do discurso da igualdade de oportunidades de escolarização (BOURDIEU, 1998a, p. 53). Assim, escondida por trás desse discurso, a tradição pedagógica favorece e é direcionada aos estudantes que possuem uma

herança cultural de acordo com as exigências da escola, ignorando e desvalorizando meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige (BOURDIEU, 1998a).

O sistema de ensino, tomado como meritocrático e como fator de mobilidade social, tem seu espaço de possibilidades considerado igualitário, dependendo unicamente do esforço individual, já que todos possuem as mesmas chances de alcançar o sucesso, pois “se você estudar, você consegue” ou “todos podem, basta querer” (SOUZA, 2012a, p.74). Porém, Pierre Bourdieu defende que essa concepção do sistema escolar é provavelmente um “efeito de inércia cultural”, pois ao contrário da ideologia da “escola libertadora”,

tudo tende a mostrar que ele [o sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998a, p. 41)

A ideologia da escola libertadora e o acesso ao ensino superior por uma maior parte da população reforçam o discurso da importância do estudo formal para o sucesso no mercado de trabalho, levando à uma “inflação das aspirações escolares” por parte das classes desfavorecidas (SOUZA, 2012a, p.74), que possuem um “*ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola” (BOURDIEU, 1998a, p.48). Na ânsia de melhorar sua condição social, ou seja, de ascender na hierarquia social, as classes menos favorecidas adotam práticas ascéticas, abrindo mão de benefícios no presente, para almejar condições melhores no futuro ou até mesmo para as próximas gerações (BOURDIEU, 1998b; SOUZA, 2012). Portanto, a escola, neste caso, a universidade, é uma aspiração das classes menos favorecidas, que dispendem esforços para se inserir nesse contexto em busca de um futuro melhor.

Nesse sentido, torna-se importante compreender a teoria do sistema de ensino elaborada por Bourdieu e Passeron (2011) e descrita no livro *A reprodução*. A teoria tem por foco as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das classes, evidenciando os mecanismos simbólicos e culturais que permeiam o campo, bem como os atores que estão envolvidos neste jogo.

Assim, a ideia da escola como um espaço neutro e promotor da igualdade torna-se ilusória na medida em que é considerado um lugar que reproduz e sanciona a ordem social e promove a distinção por meio do capital cultural. Nesse sentido, a condição de classe, o *habitus* e os capitais cultural e social são fatores determinantes para que o sucesso escolar seja alcançado. Para produzir e reproduzir o *habitus* de classe (arbítrio cultural, *habitus* e capital

cultural da classe dominante), a escola possui um sistema com mecanismos e atores capazes de inculcar aspectos culturais e simbólicos e assim sancionar a ordem social (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

O funcionamento do sistema de ensino ocorre por meio da Ação Pedagógica (AP), que corresponde aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes e pressupõe a imposição de significações (arbitrário cultural) por um poder arbitrário (poder simbólico), ou seja, toda AP é uma violência simbólica. A AP é exercida por uma Autoridade Pedagógica (AuP), que deve ser reconhecida e legitimada institucionalmente e por isso possui poder para impor e inculcar sutilmente o arbítrio cultural de forma quase imperceptível. É importante destacar a necessidade do desconhecimento dos verdadeiros objetivos da AP, pois caso contrário, pode ocorrer a deslegitimação da AuP. Assim, é importante produzir e reproduzir as ideologias pedagógicas para ocultar a verdade objetiva da AP e manter a legitimidade da AuP, transmitindo a AP como uma ação não violenta, uma representação necessária, inevitável e natural. O arbitrário cultural tem mais chances de se revelar diante de um grupo ou classe cujo arbitrário cultural seja afastado do arbitrário cultural da AP, pois a distância face à cultura inculcada tende a produzir um sentimento de que o arbitrário da inculcação é inevitável (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

Inspirados por Durkheim com a ideia de que “não existe educação liberal”, Bourdieu e Passeron (2011, p. 38-39) afirmam que a educação é um “instrumento de repressão sutil” que se reveste de técnicas pedagógicas que dissimulam a imposição e o caráter arbitrário do ensino. Assim, para ser exercida, a violência simbólica precisa da AP que acontece por meio de uma comunicação pedagógica realizada pela AuP, que são os emissores pedagógicos considerados “dignos de transmitir o que transmitem, e, por conseguinte autorizados a impor a recepção e controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 42). Por conseguinte, os receptores da mensagem estão dispostos a reconhecer a legitimidade da AuP e da mensagem que é transmitida, demonstrando o efeito da força simbólica, que assegura, reforça e consagra o resultado durável da AP.

Portanto, para impor e inculcar a cultura legítima (dotada de legitimidade dominante, ou o mesmo que arbitrário cultural dominante) é necessária uma AP, que para ser exercida precisa de uma AuP. O êxito da AP está relacionado à proximidade do sujeito com o arbitrário cultural da AP e o arbitrário cultural de formação inicial (família, classe), ou seja, depende do

grau em que domina o código cultural da comunicação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

Além disso, a AP implica o Trabalho Pedagógico (TP),

como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios do arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU, PASSERON, 2011, p. 53).

Assim, a inculcação do *habitus* se dá primeiramente pela conversão do *habitus* já adquirido para o *habitus* do campo, que posteriormente passará pela manutenção ou reforço até que tenha se consolidado e transformado em um mecanismo de reprodução ou exclusão. O TP tem por objetivo produzir um *habitus* que seja durável e transferível, o que permite uma maior integração do grupo ou da classe. Ou seja, o TP reforça e reproduz a cultura dominante, sendo tão eficaz a longo prazo quanto a coerção física, além de “confirmar e consagrar irreversivelmente a AuP” e produzir o desconhecimento do arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 58), que seria o equivalente à alienação do sujeito diante das imposições sobre a cultura correta e boa (dominante).

O TP tende a ser menos produtivo e duradouro quando exercido sobre classes que estão distanciadas da cultura dominante, pois a imposição do reconhecimento da cultura dominante, aquela “que não é feita para eles”, “denuncia uma dominação ideológica reduzida” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 63), o que acaba privando as classes dominadas dos benefícios materiais e simbólicos da educação realizada (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 75). Desse modo, ocorre a exclusão, que exercida com toda força simbólica toma as aparências da auto exclusão, como se o sujeito reconhecesse a sua indignidade cultural e para que ele não seja levado a ignorar a lei da cultura legítima difundida pela escola. Apesar de serem excluídas, as classes dominadas reconhecem e valorizam o saber legítimo (técnica aprendida no meio acadêmico, títulos acadêmicos) e acabam desvalorizando o saber que elas efetivamente dominam (saber popular, língua), “estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólicas cujos meios de produção (a começar pelos estudos superiores) são o quase monopólio das classes dominantes” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 64).

Desse modo, os autores afirmam que

A maximização da produtividade do TP suporia afinal de contas não somente o reconhecimento da distância entre as competências linguísticas do emissor e do receptor, mas ainda o conhecimento das condições sociais de produção e de reprodução dessa distância, isto é, o conhecimento tanto dos

modos de aquisição das diferentes linguagens de classe quanto dos mecanismos escolares de consagração e, portanto, de perpetuação das diferenças linguísticas entre as classes. (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 162-163).

A distinção pela linguagem é um ponto a ser destacado, pois mostra os efeitos do discurso erudito, “que separa com uma barreira intransponível o detentor dos princípios (por exemplo, o engenheiro) do simples prático (por exemplo, o técnico)” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 73). Uma AP pode eliminar certos receptores ao difundir por meio de uma AuP (nesse caso, uma autoridade da linguagem) um arbitrário cultural, que para ser compreendido precisa ser decifrado por um código cultural que nem todos possuem (capital linguístico distinto). Portanto, a linguagem erudita seleciona por meio de códigos simbólicos que não são populares, caracterizando uma forma de exclusão dissimulada. Da mesma forma, no meio escolar, há a exclusão por meio das provas e exames, na qual “a função social de eliminação se dissimula sob a função patente de seleção que a instância pedagógica exerce no interior do conjunto dos destinatários legítimos (função ideológica do exame)” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 74).

Para Bourdieu e Passeron (2011), a democratização do ensino é uma política de educação utópica, “pois há uma inércia própria a toda instituição educativa” (resistência a mudanças, inércia estrutural) e não há representatividade do conjunto de classes dominadas enquanto tal no ambiente escolar, tendo em vista a seletividade neste espaço que limita a entrada de camadas populares, “o que pode servir à perpetuação da estrutura das relações de classes” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 76).

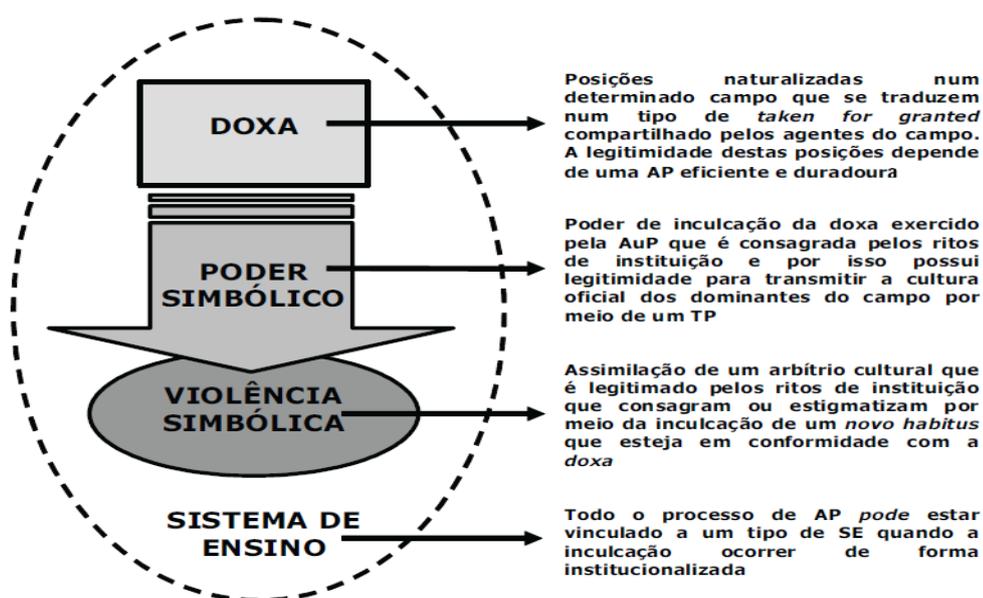
Sendo assim, em relação ao sistema de ensino propriamente dito, os autores afirmam:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 76-77).

Desse modo, é importante ressaltar a ilusão da autonomia absoluta do sistema de ensino, que acaba sendo mais um mecanismo de reprodução do arbítrio cultural e da ordem social. É possível afirmar que há um atraso do sistema de ensino em reproduzir mudanças sociais relativas ao próprio arbitrário cultural, já que ele não produz as mudanças e apenas as reproduz, sendo caracterizado por uma inércia estrutural da instituição em relação a mudanças

no ambiente. No entanto, diferentemente da universidade tradicional, a universidade crítica seria um mecanismo de transformação que denunciaria os princípios do arbitrário cultural e promoveria mudança social (BOURDIEU; PASSERON, 2011). A figura a seguir esquematiza o sistema de ensino tratado neste trabalho, representando o conjunto de práticas realizadas pelos atores que conectam a *doxa*, o poder simbólico e a violência simbólica.

Figura 2 - Processo de arbítrio cultural e violência simbólica



Fonte: elaborada por Rosa e Brito (2009) a partir de Bourdieu e Passeron (1982).

Diante da teoria do sistema de ensino descrita, tornam-se evidentes as desigualdades ante a seleção no âmbito escolar. A origem social promove distinções de classe, *habitus* e capital cultural, linguístico e social que podem trazer vantagens e desvantagens ao sujeito, que precisa estar apto a adquirir o *habitus* dominante e assim obter sucesso no campo. Assim sendo, com o aumento dos estudantes de classes populares nas universidades, “o grau de seleção relativo a esses estudantes compensaria cada vez menos” e seriam reduzidas as desvantagens escolares ligadas à desigualdade da distribuição do capital linguístico e cultural entre as classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 102).

Fatores como o capital cultural e o *ethos* de classe são acumulados durante as fases da carreira escolar e exercem influência sobre a conduta e a atitude dos sujeitos e, portanto, sobre o êxito e a eliminação, que caracteriza uma “ação indivisível de uma causalidade estrutural” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 115). É importante destacar que a primeira educação e a origem social não são fatores que sempre, ou diretamente, determinam as práticas, pois para

estes autores “é preciso levar em conta o conjunto das características sociais que definem a situação de distribuição dos originários das diferentes classes para compreender as probabilidades diferentes que têm para elas os diferentes destinos”. No entanto, a origem social não deixa de influenciar no desempenho no ensino superior, como por exemplo, quando o estudante precisa trabalhar para ajudar nas despesas de casa e manter seus estudos (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 116-118).

Nesse sentido, para entender a lógica do sistema de ensino, é preciso relacionar de um lado, a escola como instituição reprodutora da cultura dominante e de outro, as classes sociais, “caracterizadas sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la”. Os “sobreviventes” são a resistência diante da cilada que o sistema de ensino arma ao evidenciar apenas os estudantes que se adaptaram e obtiveram êxito no campo (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 133).

A estrutura do campo é dinâmica e se atualiza. No caso da universidade, a evolução

depende não somente da força das coerções externas, mas também da coerência de suas estruturas, isto é, tanto da força de resistência que ela pode opor ao acontecimento quanto de seu poder de selecionar e reinterpretar os acasos e as influências de acordo com uma lógica cujos princípios gerais são dados desde o momento em que a função de inculcação de uma cultura herdada do passado é assumida por uma instituição especializada que tem a seu serviço um corpo de especialistas (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 185).

O sistema escolar como sistema de comunicação, exerce sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação. A reprodução das desigualdades no campo acadêmico transforma as hierarquias sociais em hierarquias escolares e converte vantagens sociais em vantagens escolares, que posteriormente são reconvertidas em vantagens sociais por meio da profissão e do *status* adquirido com o diploma. Portanto, no âmbito acadêmico acontece a distinção e a exclusão não só em relação ao desempenho na escola, mas também no que diz respeito à origem socioeconômica e demográfica do estudante, que envolve, por exemplo, o *status* socioeconômico e a escolaridade dos pais, o *habitus* de classe, o capital cultural e a linguagem materna, fatores que influenciam na inserção e adaptação dos estudantes no ensino superior (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

Diante de todos os apontamentos feitos sobre a abordagem teórica de Bourdieu, é importante fazer ressalvas e ponderar sobre as limitações da teoria. Lahire (2002, p. 38) alerta os pesquisadores para que sejam críticos no “modo de apropriação dessa preciosa herança”. A concepção teórica de Bourdieu é discutida pelo autor que critica a ausência de preocupação

com a questão micro sociológica na teoria do campo. Para Lahire (2002), a teoria do campo em sua dinâmica, desconsidera as ações das classes subalternas no jogo, que são dominadas e excluídas do campo do poder. A teoria não considera também a possibilidade de “viver num universo sem ser totalmente possuído por ele [...], sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga” (LAHIRE, 2002, p. 49-50). A teoria do campo se preocupa em destacar os jogos de poder dos protagonistas do campo, mas deixa de lado os bastidores dos agentes que lutam dentro de um campo, os subalternos. Por isso, ela “não pode constituir uma teoria geral e universal, mas representa (o que já é uma boa coisa) uma teoria regional do mundo social” (LAHIRE, 2002, p. 52), que está inserida no paradigma da reprodução, com forte pessimismo pedagógico, tendo em vista a teoria do sistema de ensino apresentada.

Tendo sido apresentada a abordagem teórica que dá sustentação à pesquisa, serão descritos, na sequência, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à operacionalização deste estudo, o mesmo foi dividido em duas etapas: uma quantitativa empreendida por meio da pesquisa documental e outra qualitativa privilegiando as entrevistas com os estudantes. Esta seção apresenta as escolhas metodológicas feitas em cada etapa contemplando o tipo de pesquisa, o objeto de estudo, o método de pesquisa, os procedimentos e técnicas de coleta de dados, as técnicas de análise e interpretação dos dados e a composição das categorias de análise.

4.1 Etapa quantitativa da pesquisa

Na primeira etapa visou-se traçar o perfil socioeconômico e apresentar o desempenho acadêmico no curso de Agronomia antes e depois da Lei de Cotas, ou seja, visou-se atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho. Quanto ao **tipo de pesquisa** classifica-se como quantitativa, exploratória e descritiva cujo **objeto de estudo** é o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico no curso de Agronomia antes e depois da Lei de cotas.

Foi utilizado o **método de pesquisa** documental com coleta de dados secundários no site do MEC (baixados em dezembro de 2018) e outros fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da IES estudada no mês de setembro de 2018. A **técnica de análise** empreendida foi a estatística descritiva, por meio da qual realizou-se o tratamento dos dados.

Para traçar o perfil socioeconômico, foram utilizados os questionários disponibilizados pelo MEC com a realização trienal do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE⁴ no curso de Agronomia, utilizando a série histórica de 2004, ano em que se iniciou a aplicação da prova, a 2016, cedendo atenção para o possível aumento da disparidade de renda entre os estudantes nos últimos anos. O critério da “disparidade de renda” fundamenta-se no pressuposto teórico elaborado por Bourdieu de que o capital econômico possui influência no

⁴O desempenho dos cursos de graduação no Brasil tem sido avaliado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE, que “avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação”. A prova é aplicada aos estudantes ingressantes com até 25% da carga horária mínima do curso e para os concluintes que tenham cumprido com pelo menos 80% do curso, acontece com periodicidade máxima de três anos e tem o objetivo de “avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial” (INEP, 2015).

desempenho escolar dos estudantes, sendo relevante considerar diferenças socioeconômicas presentes no campo. Um critério similar foi utilizado por Vargas (2010), que utilizou questionários socioeconômicos aplicados juntamente com a prova do ENADE de alguns cursos e evidenciou as “distâncias sociais” entre os cursos utilizando os indicadores renda e titulação dos pais, comparando a quantidade de estudantes com renda familiar acima de 20 salários mínimos e com pais diplomados no ensino superior (VARGAS, 2010, p. 115).

Em relação aos dados obtidos por meio dos questionários socioeconômicos do ENADE, vale destacar que os relatórios de 2004 e 2007 foram adaptados para permitir a execução da análise, pois possuíam uma estrutura de escalas nas respostas diferente dos demais anos. Para analisar o perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes da instituição pesquisada foram analisadas a renda familiar, a autodeclaração de cor e a escolaridade dos pais. Assim, as faixas adaptadas nos anos de 2004 e 2007 são referentes à renda familiar *per capita*, conforme explica o quadro a seguir.

Quadro 1 – Adaptação das faixas para a variável renda

Escalas de renda 2004 e 2007	Escalas de renda 2010, 2013 e 2016
Até 3 salários mínimos	Até 1,5 salário mínimo
	De 1,5 a 3 salários mínimos
De 3 a 10 salários mínimos	De 3 a 4,5 salários mínimos
	De 4,5 até 6 salários mínimos
	De 6 até 10 salários mínimos
De 10 a 20 salários mínimos	De 10 até 30 salários mínimos
De 20 a 30 salários mínimos	
Mais de 30 salários mínimos	Acima de 30 salários mínimos

Fonte: adaptado pela autora (2019) a partir das escalas definidas nos questionários socioeconômicos do ENADE (INEP, 2005; 2008; 2014; 2017).

Assim, a primeira faixa dos questionários de 2004 e 2007 foi dividida em duas, a segunda faixa em três, a terceira e quarta faixas foram somadas e a última foi mantida por ser igual às dos anos seguintes. Na variável escolaridade dos pais, nos de 2004 e 2007 não havia a opção “pós-graduação” e no ano em 2004 os resultados sobre a variável etnia foram apresentados graficamente e sem as respectivas porcentagens para cada opção, o que impossibilitou a inclusão deste ano na análise.

Os dados fornecidos pela IES foram obtidos em uma planilha do *Microsoft Office Excel* e codificados para o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences®* (IBM SPSS), sendo este o **instrumento de análise** utilizado. O banco de dados disponibilizado pela IES traz uma série histórica dos estudantes que ingressaram no curso de

Agronomia desde o período 2007/2 (entrantes do segundo semestre do ano de 2007) até o período 2018/1 (que representa os matriculados no primeiro semestre de 2018). Deste banco de dados, foram excluídos três casos, pelo fato de que continham apenas uma ocorrência, o que não seria representativo para as análises estatísticas empregadas: sendo um caso de ingresso pelo grupo de cotas de pessoa com deficiência, um digitado erroneamente (1908/1) e um matriculado no período 2007/1. Salienta-se também que as variáveis “tipo de instituição”, “grupo de ingresso” e “nota do ENEM e PAS” só tiveram registro no banco de dados após a implementação da Lei das cotas.

A variável grupo de ingresso possui rótulos de acordo com a forma de ingresso na universidade, sendo “ampla concorrência” e os demais grupos de cotas que seguem no quadro a seguir.

Quadro 2 – Grupos de cotas conforme a Lei 12.711/12⁵

Grupos de ingresso	Descrição
Grupo 1	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
Grupo 2	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
Grupo 3	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas
Grupo 4	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir da Portaria Normativa nº 18/2012, MEC (2012a).

A partir da variável nominal “grupo de ingresso” com 5 rótulos, foi criada uma variável “*Dummy* Cotas” com apenas dois rótulos (antes da Lei 12.711/12 e depois da Lei 12.711/12), uma vez que até 2012 não havia um sistema de cotas em âmbito nacional e, a partir de 2013, a implantação podia ser total, reservando 50% das vagas para estudantes de escola pública, ou progressivamente começando com 12,5% e alcançando os 50% previstos em lei durante 4 anos, como foi o caso da universidade pesquisada, que atingiu este percentual em 2016.

⁵A partir de dezembro de 2016, com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, foi incluída a obrigatoriedade de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Portanto, atualmente, são 8 grupos de cotas, conforme esquema apresentado na sessão introdutória deste trabalho.

Para executar as análises, as variáveis idade, CRA, nota do ENEM e do PAS foram colocadas em faixas. Vale ressaltar que o CRA é um indicador para avaliar o desempenho acadêmico, que representa a média ponderada das notas obtidas nas disciplinas cursadas durante os períodos letivos em que o estudante esteve matriculado.

Para a idade foram criadas três faixas e para as variáveis CRA, nota do ENEM e nota do PAS as faixas foram criadas com base na média acrescida ou diminuída em um desvio padrão, cujos resultados podem ser visualizados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Idade, CRA, notas do ENEM e PAS em faixas.

Faixas idade	Faixas CRA	Faixas ENEM	Faixas PAS
15 - 22	$\leq 59,9$ - baixo	$\leq 599,12$	$\leq 35,03$
23 - 30	60 – 79,9 - médio	599,12 - 636,76	35,04 - 47,20
>30	≥ 80 - alto	636,77 - 674,40	47,21 - 59,36
		>674,41	>59,37

Fonte: Resultados da pesquisa (2018).

As faixas do CRA foram criadas com base no valor estipulado pela instituição, cujo parâmetro mínimo para aprovação nas disciplinas é 60% de aproveitamento. Sendo assim, considerou-se que os CRA's inferiores a 60 seriam baixos, os entre 60 e 79,9 médios e iguais ou maiores que 80, altos. Após a codificação e criação dos rótulos, foi realizado o tratamento dos dados por meio da análise descritiva, análise da variância (ANOVA) e de tabulação cruzada.

Na análise descritiva foi calculada a frequência para as variáveis sexo, forma de admissão, idade arredondada e tipo de instituição. Para realizar as análises com tabulação cruzada, foi feito um teste ANOVA para verificar a significância das variáveis.

A ANOVA é um teste para examinar diferenças entre mais de duas médias populacionais (MALHOTRA, 2011) e no caso do presente estudo, ela serviu para comparar as diferenças entre o Marco das Cotas (variável dependente) em relação às variáveis Situação Atual Ativa, Sexo, Idade, Forma de Admissão, Tipo de Instituição do Ensino Médio, Percentual Concluído, CRA em faixas, Nota do ENEM e do PAS (variáveis independentes), considerando um nível de significância de 5%.

Foi feita a tabulação cruzada entre as variáveis Tipo de Instituição e Notas de Ingresso (Nota do ENEM e Nota do PAS) e com o CRA, objetivando relacioná-las, e por meio do qui-quadrado foi possível analisar a significância das mesmas. Além disso, foi feita a tabulação cruzada entre as variáveis Grupo de ingresso e CRA, *dummy* cotas e CRA; Sexo e CRA.

Importa referir que quanto ao tipo de instituição do ensino médio foram analisados apenas os dados depois das cotas e assim os dados mostram que mais de 50% dos estudantes é oriunda de instituições públicas. Os resultados obtidos com as análises realizadas são apresentados por meio de estatística descritiva na seção “Resultados e Discussão”.

4.2 Etapa qualitativa da pesquisa

A segunda etapa da pesquisa buscou atingir os seguintes objetivos específicos: b) descrever aspectos do *habitus* do estudante de agronomia; c) identificar os mecanismos pelos quais se exerce a violência simbólica; d) apontar possíveis distinções entre a violência simbólica sofrida pelos estudantes cotistas e não cotistas. Sendo assim, o **tipo de pesquisa** considerado apropriado foi o qualitativo, também com caráter exploratório e descritivo. Teve como **objeto de estudo** campo acadêmico no curso de Agronomia e sua configuração após a Lei de cotas.

A justificativa para a escolha do curso de Agronomia como delimitação desta pesquisa encontra-se no fato de que este pode ser considerado um curso de elite com *status* relegado e reconhecido pela elite rural brasileira, que esteve presente na história do país principalmente quando dominou o cenário político nacional e governou o Brasil durante o período da República Velha (1889 a 1930) (ANDRADE, 2006). Desde sua criação, o curso de Agronomia atraiu o interesse da elite (fazendeiros) pela curiosidade (DIAS, 2009; NOGUEIRA, 1994 *apud* RODRIGUES, 2013), pelas possibilidades econômicas para a agricultura e o comércio local além de proporcionar “ganhos com uma educação diferenciada e de qualidade para seus filhos [...] via sistema privado de ensino” (RODRIGUES, 2013, p. 68). Além disso, a Lei 5.465 de 3 de julho de 1968, mais conhecida como a Lei do Boi, reservava 50% das vagas de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária para agricultores ou seus filhos. A Lei do Boi vigorou por quase 20 anos, privilegiando a classe ruralista com o acesso à educação superior, e foi revogada somente em 1985, com a Lei 7.423 (BRASIL, 1968). Vale ressaltar que esta lei não era uma política de ação afirmativa, pois não tinha objetivos reparatórios e compensatórios, mas é um precedente importante, pois acabou beneficiando a elite rural, reforçando as desigualdades sociais na época.

Conforme apresenta Vargas (2010), as profissões imperiais medicina, direito e engenharia estabelecem uma preservação de *status* por meio de suas associações: o Conselho Federal de Medicina (CRM), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Conselho Federal

de Engenharia e Agronomia (CFEA), entidades que possuem grande influência em âmbito nacional. Nesse sentido, a autora argumenta que devido ao fato de essas profissões serem ocupadas historicamente pela elite, há “o imaginário acerca de uma hierarquia de profissões se mantém intocado”, pois existem barreiras simbólicas e culturais que permeiam a inserção das classes sociais em determinados cursos. Portanto, existe uma forte relação entre as classes sociais e as profissões e “há carreiras previamente possíveis e impossíveis – no cálculo dos candidatos de diferentes origens sociais” (VARGAS, 2010, p. 114).

De forma análoga, o curso de Agronomia é socialmente reconhecido e valorizado pela elite oligárquica brasileira, e também possui *status* vinculado ao Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CFEA). Apesar de não ser uma profissão imperial, o curso de Agronomia foi criado no período da República Velha, em que a oligarquia rural comandava o país e é historicamente cursado por filhos de latifundiários, grupo que também representa a elite brasileira. No entanto, esses cursos que historicamente têm suas vagas ocupadas pela elite passaram por mudanças materiais após a aprovação da Lei 12.711/12, já que devem garantir metade das vagas para estudantes de escola pública.

Foi utilizado o **método de pesquisa** biográfico, utilizando especificamente a história oral temática, com a finalidade de reconstruir a trajetória dos sujeitos da pesquisa. Conforme Denzin e Lincoln (1994, p.298, tradução livre) o método biográfico “preocupa-se com a maneira com que um indivíduo específico percebe e constrói o mundo, além de levar o intérprete para a perspectiva do sujeito ao invés do ponto de vista do observador”. A narrativa sobre a história vivida por cada sujeito é uma reconstrução social na qual emergem padrões grupais, pois “o estudo da biografia grupal traz *insights* para problemas maiores da estrutura e mobilidade social” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 295, tradução livre). Além disso, Denzin e Lincoln (1994, p. 296, tradução livre) acrescentam que a trajetória do sujeito em determinada cultura pode ser considerada “uma visão daquela cultura”. E a trajetória do sujeito junto à sua perspectiva de vida são formas adicionais de ver uma cultura. Assim, “culturas podem ser descritas por meio de vidas”.

Nesta perspectiva, a abordagem historiográfica e biográfica, especialmente o método da história oral temática, são apropriados para apreender as vivências dos estudantes dentro da universidade (que fazem parte de um período de tempo específico) e tratar de uma temática central, que neste caso são as cotas no ensino superior, para, assim, atingir os objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, a história oral temática é caracterizada pela objetividade, pois tem como ponto de partida um assunto específico e preestabelecido (as vivências no ensino

superior e o sistema de cotas), com o intuito de obter uma narrativa (por meio da entrevista de história oral) com aspectos que estejam relacionados com a temática central da pesquisa (ICHIKAWA; SANTOS, 2010).

Para Aceves Lozano (2006), o uso da história oral é mais do que uma decisão técnica ou procedimental e não se resume à entrevistas e transcrições. Sendo assim, a história oral é uma abordagem que consiste em “um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais, com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais” (ACEVES LOZANO, 2006, p. 16). Gomes e Santana (2010, p. 2), por sua vez, consideram que a história oral “é capaz de captar experiências pessoais mantendo um compromisso com o contexto social” e tem como suporte as lembranças, pois por meio da memória individual faz um resgate do passado, que representa a memória coletiva. O método “permite a documentação de pontos de vista diferentes ou opostos sobre o mesmo fato, os quais, omitidos ou desprezados pelo discurso do poder, estariam condenados ao esquecimento” (GOMES; SANTANA, 2010, p. 4).

Nesse sentido, Ichikawa e Santos (2010, p. 201) argumentam que

a história oral permite captar as experiências de indivíduos pertencentes a categorias sociais cujas percepções e intervenções geralmente são excluídas da história oficial e da documentação oficial das organizações, deixando registrada a sua visão de mundo, as suas aspirações e utopias e, por extensão, as do grupo social a que pertencem.

Portanto, “a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que imanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais” (ACEVES LOZANO, 2006, p. 16). Assim, a história oral proporcionou a captação das experiências dos estudantes de Agronomia, dando voz também aos cotistas, que pertencem à um grupo de classes menos favorecidas e que vem conquistando seu espaço no campo acadêmico diante do contexto da Lei de Cotas.

Uma ressalva precisa ser feita em relação à crítica que o principal teórico utilizado neste trabalho tem no que diz respeito ao método biográfico. Em seu artigo intitulado “A ilusão do método biográfico”, Pierre Bourdieu critica o método biográfico e especificamente a história de vida, pela tentativa de reconstruir uma realidade a partir da história do sujeito, que pode ocorrer na perda do contexto da dialética entre sujeito e sociedade, deixando de mostrar a verdadeira realidade do campo (BOURDIEU, 2006). No entanto, a perspectiva adotada nesta pesquisa envolveu narrativas, produzidas por meio de histórias de trajetórias que foram vividas e contadas dentro de um campo, pois, de acordo com Saraiva (2007, p. 132) “a

narrativa também é uma possível fonte da realidade, já que esta não é algo exterior aos homens, mas algo intrinsecamente a eles relacionado”. Há também a questão da construção da memória, entendida “como um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, que seleciona lembranças de acordo com a trajetória de cada indivíduo” (SARAIVA, 2007, p. 132) e permite a apreensão da realidade nesta relação do sujeito com o coletivo e com o campo (trajetória).

Como **técnica de coleta de dados** foi utilizada a entrevista de história oral, na qual o indivíduo é a fonte dos dados, “mas não constitui, ele próprio, o objeto de estudo”. As entrevistas de história oral consistem em “um processo de conversação entre o pesquisador e o narrador”, cuja narrativa torna-se a matéria prima para o trabalho do pesquisador, “e é por meio dela que o pesquisador tenta apreender as relações sociais em que o fenômeno relatado e seu narrador estão inseridos” (LANG, 2006 *apud* ICHIKAWA; SANTOS, 2010, p. 193). É importante destacar que nesta técnica para coletar os dados, o entrevistador não é passivo nem neutro e o documento final é o resultado de um diálogo entre pesquisador e o entrevistado (ICHIKAWA; SANTOS, 2010).

O instrumento que permitiu a coleta dos dados foi o roteiro de entrevista semiestruturado, disponível no Apêndice A, a partir do qual foram conduzidas as entrevistas em profundidade. As entrevistas foram gravadas em áudio com consentimento do entrevistado mediante assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética ⁶da IES na qual esta pesquisa foi realizada, e em seguida transcritas na íntegra para possibilitar a análise dos dados obtidos. Foram realizadas 42 entrevistas sendo 24 com cotistas e 18 com não cotistas. Considerou-se o grau de saturação como um fator importante para adequar a quantidade de entrevistados aos objetivos da pesquisa. Além disso, buscou-se o equilíbrio da amostra ao entrevistar estudantes de diversos períodos, ou seja, homens e mulheres matriculados do primeiro ao décimo período, conforme a estrutura curricular do curso. Foram entrevistados mais homens do que mulheres pelo critério de conveniência, uma vez que o percentual de estudantes do sexo masculino é maior que o do sexo feminino. O quadro a seguir mostra a caracterização dos estudantes entrevistados.

Quadro 3 – Caracterização dos entrevistados

Cotistas		Não cotistas	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
17	7	13	5

⁶ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 91054518.5.0000.5148. Número do Parecer: 2.779.190.

Total	24	Total	18
--------------	-----------	--------------	-----------

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Vale ressaltar que o nome de cada entrevistado foi omitido para preservar sua identidade, assim como o nome da IES pesquisada⁷. Dessa forma, foi feita a codificação dos entrevistados da seguinte maneira: número da entrevista, seguido pela condição de ingresso na universidade (cotista ou não cotista) e pelo gênero, conforme exemplificado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Codificação dos entrevistados

Código	Legenda
E1 C M	Entrevistado 1, Cotista, Masculino
E4 NC F	Entrevistada 4, Não Cotista, Feminino

Fonte: elaborado pela autora (2019).

No que diz respeito à **técnica de análise** e interpretação dos dados foi utilizada a Análise de Narrativa, utilizando-se como fonte de evidência as entrevistas em profundidade, ou seja, as narrativas sobre a trajetória percorrida pelos estudantes. Segundo Alves e Blikstein (2010, p. 418), “a análise da narrativa [...] procura entender o texto por sua totalidade, pela sua ‘grandeza’, partindo de suas peculiaridades”, indo além da simples “verificação de frequência termos ou conceitos” como é feita a análise de conteúdo, considerada pelos autores um “procedimento semiquantitativo”.

Pentland (1999) ressalta a importância da narrativa para a análise dos processos organizacionais, afirmando que a pesquisa envolvendo a análise da narrativa obtém, além dos dados descritivos, informações ocultas em uma estrutura profunda do discurso que não é explícita. O autor ainda elenca quatro níveis da narrativa: texto, história, fábula e a geração de mecanismos. O nível mais superficial é o texto, que é literalmente a narrativa da forma que foi contada pelo sujeito, seguido da história, que é a versão de uma fábula contada de ponto de vista específico. A fábula é o nível em que ocorre uma descrição genérica de eventos e das relações entre eles (atores e campo). Por fim, a geração de mecanismos é o nível que permite explicar por que os eventos ocorreram (PENTLAND, 1999, p. 719).

De acordo com Rese et al. (2010, p. 2), “a compreensão do fenômeno de pesquisa em sua amplitude pode dar-se a partir da compreensão profunda das narrativas”, o que por si só justifica o uso desta metodologia para a análise das entrevistas com os estudantes, pois permitiu a compreensão da dinâmica do campo acadêmico, do *habitus* dos estudantes de

⁷ Durante a pesquisa, foi elaborada uma contextualização histórica da instituição estudada, que também foi omitida para a preservação de sua identidade.

Agronomia e da violência simbólica presente no sistema de ensino. Em seu trabalho, Rese et al. (2010, p. 14-15) perceberam que as narrativas estão interligadas com “episódios organizacionais e com episódios da história de vida dos praticantes, o que faz relevante ampliar a compreensão e a vinculação entre a análise de narrativas e a historiografia nesse tipo de pesquisa”.

Dessa forma, foi buscado nas narrativas dos sujeitos a caracterização do campo e as situações de constrangimento e violência simbólica vivenciados pelos cotistas e não cotistas, além de como os estudantes em questão lidam com essas possíveis situações. Além disso, pretendeu-se identificar aspectos do *habitus* destes estudantes e os ritos simbólicos praticados ou impostos pelo sistema de ensino pelos quais eles precisam passar e apontar possíveis distinções entre a violência simbólica sofrida pelos estudantes cotistas e não cotistas.

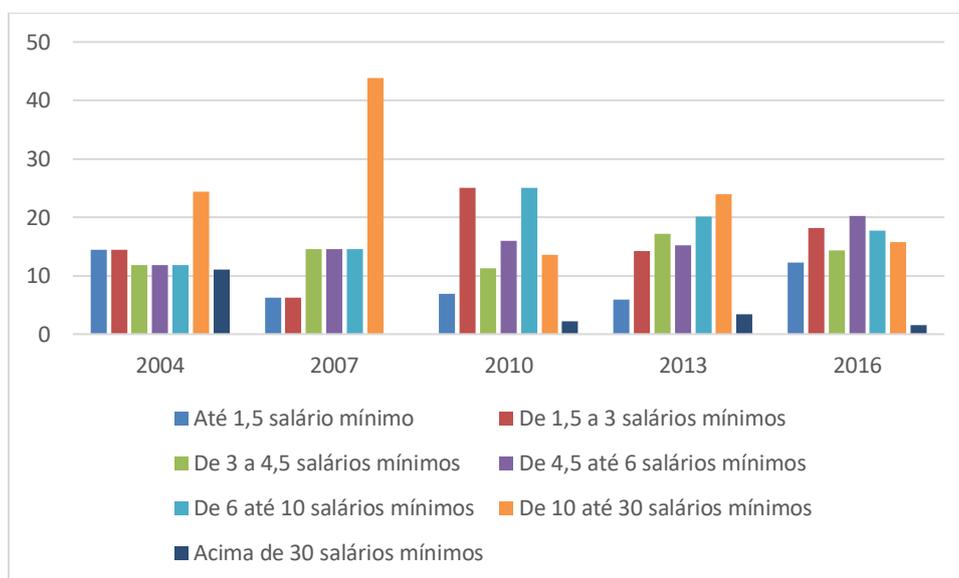
Por fim, a composição das **categorias de análise** partiu da relação entre o arcabouço teórico adotado neste trabalho e os resultados encontrados nas entrevistas, ou seja, a teoria bourdieusiana apresenta conceitos fundamentais que se fazem presentes nas narrativas dos estudantes entrevistados e, por isso, as categorias foram criadas com foco nessa relação entre teoria e prática, já que em Bourdieu, a sociologia da prática pode ser claramente percebida na realidade do mundo. É importante esclarecer que a análise feita neste trabalho tomou por fonte de dados somente as narrativas dos estudantes entrevistados e, portanto, não foi realizada nenhuma análise documental nesta etapa. Sendo assim, a descrição do campo, do *habitus* e da violência simbólica aconteceu por meio da análise e interpretação das narrativas de alguns atores que estão inseridos neste campo, que são os estudantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Perfil socioeconômico e desempenho acadêmico após a Lei de cotas

O perfil socioeconômico dos estudantes da instituição pesquisada foi delineado com base nos questionários socioeconômicos do ENADE, do qual foram analisados a renda familiar, a auto declaração de cor e a escolaridade dos pais. No que tange a renda familiar *per capita*, os resultados apresentaram mudanças significativas quando comparados os perfis de renda dos concluintes de 2007 e dos concluintes em 2016: houve redução da concentração nas faixas de renda mais altas, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Renda familiar dos estudantes de Agronomia

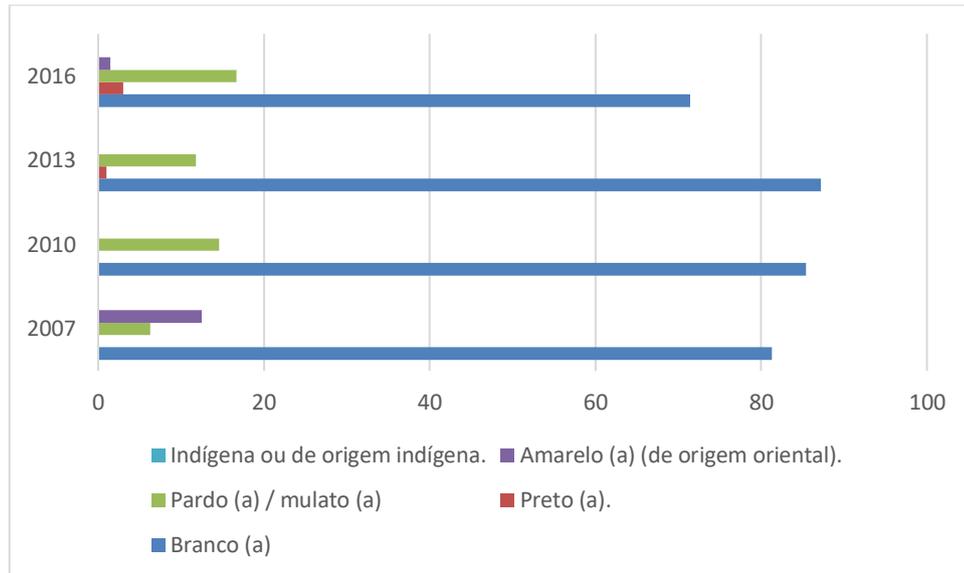


Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de INEP (2005; 2008; 2014;2017).

A redução da concentração nas faixas de renda mais altas de 28% na faixa de 10 a 30 salários mínimos (de 43,8% em 2007 para 15,8% em 2016) e de 9,6% na faixa acima de 30 salários mínimos (de 11,1% em 2004 para 1,5% em 2016) revela a participação menos desigual das diferentes classes sociais no ensino superior, como ilustrado no gráfico acima. Esse fato pode ser explicado pela vigência das políticas públicas educacionais que foram criadas para aumentar o acesso ao ensino superior, como o REUNI (MEC, 2010), que promoveu a criação de vagas nas IFES e a Lei de cotas (BRASIL, 2012), que garante o acesso de estudantes de escolas públicas, em sua maioria, advindos de classes menos favorecidas.

Em relação a auto declaração sobre a cor, os dados revelam que, historicamente, a maioria dos estudantes do curso de Agronomia na IES pesquisada é branca, superando 80% em 2007, 2010 e 2013 e alcançando os 71,4% em 2016, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Auto declaração racial dos estudantes

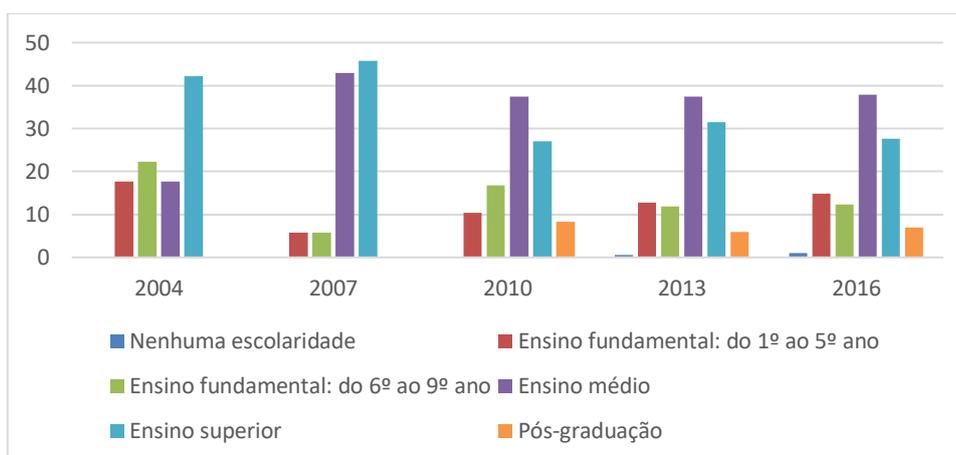


Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de INEP (2005; 2008; 2014; 2017).

Houve um aumento na participação dos pretos (de 0% para 3%) e pardos (de 6,3% para 16,7%), que pode ser explicado pelo recorte racial presente no sistema de cotas instituído pela Lei 12.711/12. Vale ressaltar que, em 2016, havia a opção de não se declarar, em que 7,4% dos estudantes optaram por essa alternativa.

No que tange à escolaridade dos pais, destaca-se o aumento de estudantes com pais que cursaram até o ensino médio (de 17,7% para 37,9%), o que, mais uma vez, reforça que as classes menos favorecidas têm adentrado em espaços que antes não conseguiam acessar. A partir de 2013, percebe-se a presença de pais analfabetos, fato inédito no curso, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Escolaridade do pai

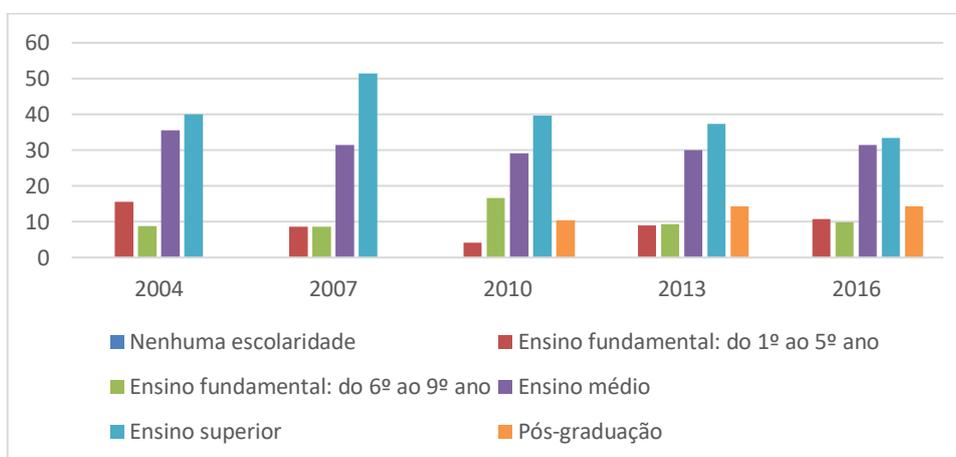


Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de INEP (2005; 2008; 2014; 2017).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a política de cotas reduziu a barreira do vestibular, pois antes os estudantes de escolas públicas e privadas, apesar da disparidade em relação ao ensino que tiveram para se preparar para o ENEM, competiam entre si, mas agora o sistema de cotas garante que 50% das vagas nas IES públicas sejam destinadas aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, garantindo uma concorrência mais justa ao permitir que os estudantes de escolas públicas disputem entre si.

Ao comparar os níveis de escolaridade dos pais e das mães, é possível afirmar que as mães possuem os níveis mais altos, como por exemplo, em 2016, na graduação com 33,5%, enquanto os pais representavam 27,6% e na pós-graduação com 14,6% e os pais com 6,9%, como mostra o gráfico seguinte.

Gráfico 4 – Escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de INEP (2005; 2008; 2014; 2017).

No que diz respeito ao nível de escolaridade da mãe, não há grandes mudanças, tendo que vista que a maior variação percebida no gráfico acima é no nível de ensino superior, que nos dois primeiros anos (2004 e 2007) era maior em relação aos últimos anos (2010, 2013 e 2016) possivelmente pelo fato de que não havia nesses questionários mais antigos a opção “pós-graduação”, fazendo com que houvesse concentração desse perfil na alternativa anterior.

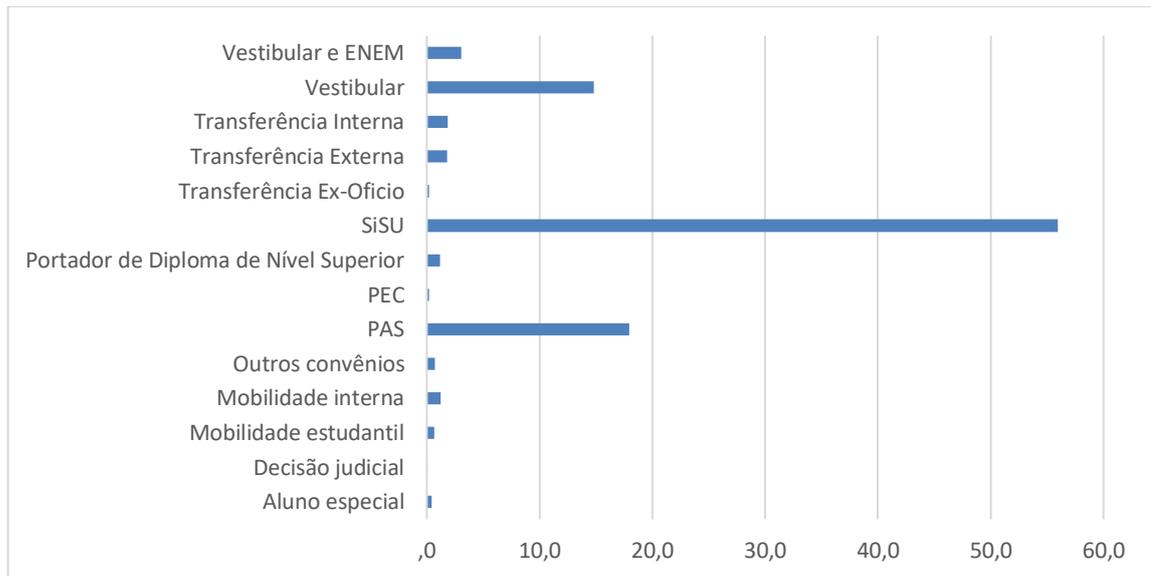
A alta representatividade de pais e mães graduados e pós-graduados também é um destaque, o que demonstra que o campo acadêmico no curso de Agronomia nesta IES tem recebido estudantes com diferentes níveis de capital cultural: uns estudaram em escolas públicas, outros em particulares, uns vieram de famílias com alto nível de capital escolar, outros podem ser os primeiros da família a cursar o ensino superior.

Esse fato possibilita analisar que a diversificação do perfil socioeconômico e demográfico dos concluintes do curso de Agronomia, especialmente os estudantes de classes menos favorecidas, ingressam no ambiente escolar com níveis dos capitais cultural, social e financeiro inferiores em relação aos níveis que historicamente se fazem presentes no ensino superior.

Os resultados da análise descritiva realizada com os dados fornecidos pela IES pesquisada mostraram que 66% dos estudantes do curso de Agronomia são do sexo masculino e 34% do sexo feminino. Este fato pode ser explicado pela tradição histórica que permeia os cursos da área da agricultura, os quais são culturalmente preferidos e cursados por homens.

A faixa etária predominante (87%) é a dos 15 aos 22 anos. Quanto ao tipo de instituição de ensino médio 52% são provenientes de instituições públicas e 47% de instituições privadas. Em relação a forma de admissão verificou-se que a maioria dos estudantes foi admitida pelo SiSU (56%), e os restantes 44% estão distribuídos pelas demais formas de admissão. Os resultados da forma de admissão estão ilustrados no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Formas de ingresso na universidade



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ainda nos resultados descritivos, tem-se as medidas centrais e de dispersão das variáveis CRA, Nota do ENEM e do PAS, cujos resultados estão na tabela a seguir:

Tabela 2 - Análise descritiva das variáveis

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
CRA Geral	2134	0,22	100,00	64,5900	14,88493
Nota do ENEM	848	501,68	798,33	636,9423	37,29675
Nota PAS	262	2,70	94,51	47,1955	12,16546

Fonte: Resultados da pesquisa (2018).

Além de levantar os valores mínimo e máximo e apontar a média e o desvio padrão, os valores deste último foram utilizados para criar faixas e rotular as variáveis das quais foram originados, como já detalhado na seção de procedimentos metodológicos.

Foi feito o teste de comparação de médias ANOVA, para verificar a significância das variáveis. A tabela a seguir mostra os resultados a partir dos quais se percebe que as variáveis situação atual ativa, CRA em faixas, percentual concluído, nota do ENEM e do PAS são altamente significativas, a um nível de significância de 5%. Na tabela as variáveis significativas são identificadas por ter Sig. igual ou inferior à 0,05.

Tabela 3 - Análise de variância - ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Situação Atual Ativa	Entre Grupos	5,797	4	1,449	8,548	0,000**
	Nos grupos	187,346	1105	0,170		
	Total	193,143	1109			
Sexo	Entre Grupos	2,053	4	0,513	2,325	0,055
	Nos grupos	243,943	1105	0,221		
	Total	245,996	1109			
Idade de entrada	Entre Grupos	0,288	4	0,072	0,371	0,829
	Nos grupos	214,109	1105	0,194		
	Total	214,397	1109			
Forma de Admissão	Entre Grupos	12,312	4	3,078	1,712	0,145
	Nos grupos	1986,215	1105	1,797		
	Total	1998,527	1109			
CRA em faixas	Entre Grupos	8,083	4	2,021	5,031	0,001**
	Nos grupos	396,794	988	0,402		
	Total	404,876	992			
Nota do ENEM em faixas	Entre Grupos	113,104	4	28,276	41,035	0,000**
	Nos grupos	580,891	843	0,689		
	Total	693,995	847			
Nota PAS em faixas	Entre Grupos	37,193	4	9,298	18,680	0,000**
	Nos grupos	127,922	257	0,498		
	Total	165,115	261			
Tipo de Instituição do Ensino Médio	Entre Grupos	103,182	4	25,796	348,768	0,000**
	Nos grupos	43,046	582	0,074		
	Total	146,228	586			
Percentual Concluído	Entre Grupos	112,602	4	28,151	13,354	0,000**
	Nos grupos	2329,435	1105	2,108		
	Total	2442,037	1109			

Fonte: Resultados da pesquisa (2018).

Legenda: *significativo a 5% **significativo a 1%.

Após a identificação das variáveis significativas foi feita a tabulação cruzada dessas variáveis (notas de ingresso e CRA) em relação ao tipo de instituição, com o objetivo de

determinar se há ou não relacionamento entre elas, apoiando-se do teste qui-quadrado de Pearson, como ilustram os resultados da tabela que se segue:

Tabela 4 – Crosstabs Tipo de Instituição de Ensino Médio X CRA em faixas, Nota do ENEM em faixas e Nota do PAS em faixas.

Tipo de Instituição do Ensino Médio	CRA em Faixas		
	Baixo	Médio	Alto
Privada	70 43,2%	135 48,7%	29 48,3%
Pública	92 56,8%	142 51,3%	31 51,7%

Tipo de Instituição do Ensino Médio	Nota do ENEM em faixas			
	≤ 599,12	599,13 - 636,76	636,77 - 674,40	674,41+
Privada	3 1,4%	64 28,8%	100 45,0%	55 24,8%
Pública	60 24,6%	115 47,1%	54 22,1%	15 6,1%

Tipo de Instituição do Ensino Médio	Nota do PAS em faixas			
	≤ 35,03	35,04 - 47,20	47,21 - 59,36	59,37+
Privada	0,0% 7	0,0% 35	87,0% 22	13,0% 3
Pública	10,4% 7	52,2% 35	32,8% 69	4,5% 10

Fonte: Resultados da pesquisa (2018).

A variável “percentual concluído”, apesar de ter sido significativa, não foi cruzada com o tipo de instituição pelo fato de que a mesma possui problemas de tabulação, uma vez que os alunos desistentes (concentrados nos primeiros períodos) não foram excluídos da tabulação, o que poderia causar distorções na análise. Em relação ao tipo de instituição e o CRA em faixas, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre o CRA dos estudantes de instituições privadas e públicas, e o resultado do qui-quadrado comprovou esse achado por ter sido não significativo. Esse resultado corrobora os estudos de Crepalde e Siveira (2016), Bezerra e Gurgel (2012), Velloso (2009) e Cardoso (2008), que também não encontraram diferenças entre o desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas nos cursos pesquisados.

Quanto ao tipo de instituição e a nota do ENEM nota-se que os estudantes de instituições privadas possuem notas relativamente altas na faixa de 636,77 – 674,40 em relação aos estudantes de instituições públicas. O mesmo resultado se verifica no cruzamento

entre o tipo de instituição e a nota do PAS onde pode se ver que a maioria (87%) dos estudantes do curso provenientes de instituições privadas tiveram a nota do PAS na faixa dos 47-59% em relação aos estudantes das instituições públicas. O qui-quadrado mostrou um nível altamente significativo, revelando haver diferenças entre as variáveis tipo de instituição e a Nota do ENEM e do PAS.

Nesse sentido, pode-se notar a influência do efeito escola no desempenho acadêmico dos estudantes no vestibular, como apontado pioneiramente no Relatório Coleman (1966) e no estudo de Crepalde e Silveira (2016). No entanto, o desempenho acadêmico dos estudantes advindos de escolas públicas e particulares na universidade no que diz respeito ao CRA é bem interessante, como segue na tabela abaixo:

Tabela 5 – Crosstabs Grupo de ingresso e CRA em faixas

Grupo de Ingresso	CRA em faixas			Total
	Baixo	Médio	Alto	
Ampla Concorrência	204 30,1%	381 56,3%	92 13,6%	677 100,0%
Grupo 1 (VRRI-PPI)	41 47,7%	40 46,5%	5 5,8%	86 100,0%
Grupo 2 (VRRI-não PPI)	17 26,6%	33 51,6%	14 21,9%	64 100,0%
Grupo 3 (VRRS-PPI)	35 35,0%	62 62,0%	3 3,0%	100 100,0%
Grupo 4 (VRRS-não PPI)	20 30,3%	35 53,0%	11 16,7%	66 100,0%
Total	317 31,9%	551 55,5%	125 12,6%	993 100,0%

Fonte: Resultados da pesquisa (2018).

A análise comparativa entre ingressantes cotistas e por ampla concorrência traz como principal resultado o alto desempenho acadêmico dos cotistas do Grupo 2, que representa estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que 21,9% deles apresentam CRA alto e se à estes forem somados 51,6% dos estudantes que apresentam CRA

médio, então tem-se que pelo menos 73,5% dos estudantes apresentam desempenho médio mínimo que é o CRA igual a 60 considerando os parâmetros da universidade, superando os não cotistas ingressantes por ampla concorrência em que 69,9% apresentam rendimento acima do mínimo exigido, sendo que apenas 13,6% estão na faixa do CRA alto.

O grupo 2 foi o que obteve melhor desempenho dentre os demais grupos de cotas e o Grupo 1, que representa estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, foi o mais representativo dentre os demais com CRAs mais baixos. Nesse contexto, é muito importante a atuação dos programas de apoio e assistência estudantil presentes nas universidades públicas e fomentados pelo PNAES (MEC, 2018c), para fornecer, principalmente, o apoio pedagógico dentre outros também necessários, para que o estudante de baixa renda proveniente de escola pública possa ter condições de permanência no ensino superior.

Tabela 6 – Crosstabs Dummy e CRA

		CRA em faixas			
		Baixo	Médio	Alto	Total
Dummy cotas	Antes da Lei 12.711/12	268 25,8%	685 66,0%	85 8,2%	1038 100,0%
	Depois da Lei 12.711/12	344 31,6%	608 55,8%	137 12,6%	1089 100,0%
Total		612 28,8%	1293 60,8%	222 10,4%	2127 100,0%

Fonte: Resultados da pesquisa (2018).

Em geral, percebe-se que houve um aumento de 25,8% para 31,6% nos casos de CRA baixo após a vigência da Lei de Cotas, o que reflete em uma diminuição de 66% para 55,8% nos casos que se encontram na faixa do CRA médio. No entanto, houve um aumento de 8,2% para 12,6% de casos com CRA alto, quando comparado o período antes das cotas e depois do ingresso dos cotistas.

Por fim, apesar de a variável sexo não ter sido significativa no teste ANOVA, foi realizada outra análise cruzada entre esta variável e o CRA, em que o qui-quadrado foi altamente significativo, comprovando que existem diferenças entre o CRA dos homens e mulheres, como apresentado na tabela a seguir.

Tabela 7 - Crosstabs Sexo e CRA

Sexo	CRA em faixas			Total
	Baixo	Médio	Alto	
Feminino	168 22,7%	470 63,4%	103 13,9%	741 100%
Masculino	444 32,0%	823 59,4%	119 8,6%	1386 100%
Total	612 28,8%	1293 60,8%	222 10,4%	2127 100%

Fonte: Resultados da pesquisa (2018).

Este cruzamento mostra que em todas as faixas de CRA a maioria dos estudantes são do sexo masculino, resultado que pode em parte ser justificado pela elevada percentagem de homens em relação a mulheres neste curso, cuja profissão historicamente foi desempenhada por homens. No entanto, a presença feminina no curso de Agronomia vem mudando esta realidade e quebrando os tabus de gênero nas profissões agrárias. Vale ressaltar que 77,3% das mulheres e 68% dos homens possuem CRA acima da média exigida pela universidade, que é de 60 pontos. As mulheres possuem maior percentual na faixa que corresponde ao CRA alto sendo 13,9% em relação aos homens, com 8,6%. Já em relação aos CRAs mais baixos, tem-se que o percentual feminino atinge 22,7%, enquanto o masculino corresponde a 32%. Assim, é possível afirmar que o desempenho das mulheres no curso de Agronomia é melhor que o dos homens, apesar de estes ocuparem mais vagas (64%) no curso.

Esses resultados podem representar que, apesar de o curso ainda possuir uma barreira cultural que revela uma identidade masculina, o efeito escola foi, em certa medida, superado, já que as mulheres têm obtido notas melhores e conseqüentemente um CRA mais alto por seu esforço para ter um bom desempenho e conquistar seu espaço em um meio ainda predominantemente masculino.

5.2 O campo acadêmico no curso de Agronomia

Nesta subseção encontram-se os resultados da fase qualitativa da pesquisa, na qual são analisadas as narrativas dos 42 estudantes entrevistados sob a ótica da teoria bourdieusiana, com o intuito de responder à questão deste trabalho: como o campo acadêmico tem se configurado no curso de Agronomia após a implementação da Lei de cotas?

5.2.1 História e estrutura do campo

O campo acadêmico tem passado por grandes mudanças estruturais ao longo desta última década devido às políticas públicas que modificaram o ensino superior no Brasil, conforme já tratado na seção introdutória. A utilização do ENEM como critério para a entrada nas IFES, o emprego do SiSU para concorrer a vagas em IFES do país inteiro e a Lei 12.711 que instituiu o sistema de cotas no ensino superior brasileiro, provocaram mudanças também na estrutura do campo acadêmico no curso de Agronomia.

Diante das narrativas analisadas, o curso de Agronomia pode ser considerado tradicional, consolidado e dominante dentro do campo acadêmico da instituição na qual está presente. Historicamente, os cursos na área das ciências agrárias, como Agronomia, têm sido procurados por filhos de fazendeiros que buscam uma formação tanto técnica para seguir com o negócio da família, quanto pelo *status* de ter o diploma de um curso reconhecido e valorizado pelos grupos sociais aos quais pertencem: agricultores e pecuaristas, ou seja, a antiga oligarquia rural que hoje, juntamente com as grandes empresas de *agrobusiness*, se configuram como a elite do agronegócio.

Tradicionalmente, o curso de Agronomia tem atraído estudantes com este perfil e é consolidado em um campo que em âmbito nacional é valorizado: o agronegócio. Seja em termos econômicos, sociais ou políticos, o agronegócio ocupa um espaço de destaque na sociedade brasileira e possui uma força inquestionável sobre as decisões tomadas no país. Sendo assim, a relevância do agronegócio no mercado de trabalho confere às ciências agrárias, e neste caso, ao curso de Agronomia, um *status* socialmente reconhecido e valorizado no mercado das profissões. Alguns estudantes destacam a importância da profissão para a sociedade e outros chegam a comparar o curso de Agronomia com o curso de Medicina conforme pode ser apreendido nos fragmentos a seguir.

Eu acho que a agronomia é a profissão do futuro e que todo mundo vai precisar. [...] hoje a gente tem sete bilhões de pessoas, em dois mil e cinquenta a gente vai ter quase dez. Então são os agrônomos que vão dar o alimento pra essas pessoas, são os agrônomos que vão plantar pra essas pessoas. [...] eu fico até meio emotiva assim, porque agronomia é tudo, sabe? É o que você come, é o que você veste, é o shampoo que você usa, é tudo...é a indústria primária, é tudo que você precisa, sabe? (E16 NC F).

Podemos pensar na mesma coisa, os profissionais da medicina e os profissionais da agronomia: medicina cuida dos problemas da saúde, mas quem garante saúde são os agrônomos que produzem os alimentos de qualidade [...] (E7 C M).

A gente costuma falar que a residência é pro médico assim como um núcleo de estudos na agronomia é pro agrônomo, porque realmente é isso aqui que faz a gente se especializar [...] (E39 NC M).

Diante da valorização da profissão exemplificada nas narrativas, considera-se que o curso de Agronomia é uma profissão de elite, de forma análoga ao que Vargas (2010) coloca como sendo as profissões imperiais os cursos de Medicina, Direito e as Engenharias. Diante desta posição do curso no campo acadêmico, existem anseios e cobranças acerca da formação destes estudantes para que correspondam às expectativas do mercado e continuem reforçando o *status* do curso no campo. As narrativas revelam que, devido ao reconhecimento do curso de Agronomia da instituição pesquisada como um dos melhores do país e devido também à necessidade de ser este diploma reconhecido um diferencial para os seus portadores competirem no mercado de trabalho, há uma pressão para que eles correspondam ao *status* que o diploma confere. Além disso, o nível de exigência para manter esse *status* faz com que todo o sistema de ensino envolvido no curso tenha a responsabilidade de manter essa posição de reconhecimento no campo acadêmico. Assim, a pressão é exercida não somente sobre os estudantes, mas também sobre os professores.

Nesse sentido, os estudantes relataram que ficaram impressionados com a estrutura do curso e com as várias oportunidades de formação oferecidas pela universidade. Portanto, participar das atividades de ensino não é considerado suficiente para atender às expectativas frente ao diploma conferido pela universidade, já que, para eles, o ensino é o “básico”, pois há uma valorização das atividades de pesquisa e principalmente de extensão, como é percebido no fragmento a seguir.

Na agronomia, se você fizer só as matérias do curso, você não tá cursando. Então tem toda uma pressão do tipo: ‘o quê que você faz?’ Todo mundo fala que se você sair formada em agronomia só com a graduação [atividades de ensino], não adianta nada. Você tem que ter todo um diferencial [atividades de ensino e de pesquisa] e o pessoal vai colocando isso na sua cabeça, de que precisa fazer isso, e precisa fazer aquilo (E4 NC F).

De acordo com os estudantes, as atividades extracurriculares voltadas para pesquisa e extensão são muito importantes para a composição do currículo, sendo consideradas como “quase uma obrigação” para que se tenha uma formação completa e que favoreça a “competitividade no mercado de trabalho”. Assim, atividades de extensão que envolvem a empresa júnior, o Programa de Educação Tutorial (PET) e, principalmente, os grupos e núcleos de estudo são muito valorizados neste campo. Por isso, essas atividades são disputadas pelos estudantes não só porque agregam valor ao currículo, mas também porque conferem posições de *status* e poder no jogo que é jogado no campo, como explica Bourdieu

(1989), com seus cargos dentro da hierarquia de cada grupo. Além disso, as atividades de extensão também promovem motivação com o curso e expandem o capital social dos membros envolvidos por meio de amizades e redes de contatos que futuramente podem indicar e apadrinhar esses estudantes nas empresas.

Outra atividade muito valorizada pelos estudantes é o intercâmbio, por ser considerado um fator de diferencial no currículo e uma exigência das empresas multinacionais na hora da contratação. O foco é o aprendizado de outra língua, principalmente o inglês. Entretanto, essa é uma atividade que muitos almejam, mas poucos conseguem, já que exige capital financeiro e cultural, em que o estudante precisa ter condições de se comunicar e de se manter (ou ser mantido) no exterior.

Ainda a respeito da configuração do campo, é possível afirmar que, se comparado a períodos anteriores, atualmente há maior diversidade no curso de Agronomia, que pode ser explicada pelas mudanças no sistema de ensino citadas no início desta seção. De acordo com um estudante, “no passado era bem homogêneo o perfil das pessoas que entravam, hoje em dia é bem variável. Isso ocorre também porque a área de agronomia é uma área muito diversa, ela tem muitos campos de atuação”(E20 NC M). Mesmo que este ainda seja um campo tradicional com um perfil de estudantes que vieram do meio rural e, muitas vezes, filhos de fazendeiros, há também filhos de trabalhadores rurais, de agrônomos e pessoas que vieram de cidades grandes e nunca tiveram contato com a fazenda.

Além disso, a Lei de cotas tem proporcionado o acesso de pessoas com baixa renda advindas de escolas públicas ao ensino superior, o que antes não era garantido, fazendo com que este perfil de estudante fosse minoria nas IFES.

A gente vê hoje em dia muito mais a participação de pessoas com uma classe de renda menor na universidade do que antes a gente via, porque a universidade antes ela era pro pessoal que pagava cursinho e que conseguia passar na universidade. A pessoa pobre não tem condição de pagar um cursinho, e esse método de inclusão [Lei das cotas] eu acho que foi interessante (E18 C M).

Ao tratar da história e da estrutura do campo, os aspectos abordados – as novas exigências impostas sobre os estudantes e professores, a necessidade de participação em atividades extracurriculares, a exigência de domínio de outro idioma, a inserção das mulheres e estudantes de baixa renda no campo acadêmico de Agronomia – permitem afirmar que este campo tem passado por mudanças estruturais que o tornaram mais diversificado, principalmente no que diz respeito ao perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes. Sendo assim, a configuração do campo acadêmico como um campo que possui tradição, mas

que tem passado por mudanças, traz implicações que serão abordadas nas subseções seguintes.

5.3 Adaptação ao campo

A adaptação dos estudantes no campo acadêmico está diretamente ligada à estrutura de capitais elencada por Bourdieu, que são os capitais financeiro, social e cultural, neste último são incluídos especificamente o capital familiar e o capital escolar, que podem ser fundamentais para o sucesso na adaptação ao ensino superior.

Os estudantes narraram seus desafios sobre o ingresso na universidade, destacando a dificuldade de acompanhar o ritmo do ensino em sala de aula e em se adaptar ao contexto dos estudos em um curso de graduação, tendo em vista o nível de cobrança exigido nas avaliações, o contexto da sala de aula, a dinâmica das aulas, a falta de proximidade com os professores e a quantidade de conteúdos tratados em um semestre e de matéria para uma única avaliação, além da exigência de inserção em atividades extracurriculares.

É importante ressaltar que o contexto do qual os estudantes vieram influencia diretamente na adaptação ao campo. Parte dos estudantes, em sua maioria cotistas, relataram que vieram de cidades pequenas do interior, alguns moravam na zona rural, são de famílias simples, com baixo nível de escolaridade e com pouco acesso à cultura legítima (arbitrário cultural da elite aceito e legitimado socialmente), sem muita expectativa com a formação dos filhos, o que caracteriza baixos níveis de capital cultural e social, pois o grupo no qual esses estudantes estavam inseridos possui práticas sociais e culturais distintas das práticas da elite que se faz presente no campo acadêmico, conforme explica Bourdieu (1984). Esses estudantes são filhos de trabalhadores rurais, ou, em geral, de pais que ocupam cargos ou posições menos privilegiadas na hierarquia das profissões, sem formação superior, que não puderam orientar quanto à escolha da profissão e nem quanto ao ingresso na universidade.

Em contrapartida, a outra parte dos estudantes não cotistas, diferentemente dos cotistas, vêm de famílias que tradicionalmente cursam o ensino superior (capital familiar) e por isso já possuem orientação sobre a escolha do curso e a entrada na universidade. Essas famílias, com alto nível de capital cultural, proporcionam aos seus membros o ensino em escolas particulares, que pode ser considerado, na maioria dos casos, um ensino de qualidade, que prepara esses estudantes para o contexto de uma universidade, com alto nível de cobrança em relação aos conteúdos já adquiridos no ensino médio (capital escolar), com a carga horária das aulas e com um ritmo mais intenso de estudo, diferente da realidade dos cotistas, que

estudaram em escolas públicas que, com algumas exceções, não oferecem condições de preparo para esse nível de exigência presente no ensino superior.

Assim sendo, no início, os estudantes se sentiam perdidos, pois é um ambiente totalmente desconhecido, onde é tudo novo, e, de acordo com eles, faltou instrução que facilitasse a adaptação à burocracia do campo acadêmico. Segundo uma estudante cotista, o ambiente universitário “é outro mundo, é muito grande, é muita gente” (E35 C F), é totalmente diferente da realidade dela, de tudo que ela via na escola e na cidade dela.

Nesse sentido, a dificuldade de adaptação ao ensino superior, que pode ser entendida como uma disparidade entre o nível de capital cultural do estudante e o nível de capital cultural exigido no ensino superior, foi mais recorrente nos estudantes que vieram de escolas públicas, na maioria das vezes cotistas, que relatam ter entrado com certo despreparo em relação ao ritmo de estudo e com *déficits* em sua formação escolar no ensino médio. Para os estudantes que vieram de escolas particulares, a adaptação ocorreu de forma mais rápida e natural, tendo em vista que o nível de capital cultural destes estudantes está mais próximo ao que é adequado aos níveis exigidos no ensino superior.

Para se adaptar no campo, os estudantes (em geral, tanto os cotistas quanto os não cotistas) que não moravam na cidade sede do campus da IES disseram que foi mais difícil no início, pois estavam longe de suas famílias. Nesse aspecto, as amizades construídas no curso foram determinantes para a adaptação em outra cidade e no próprio curso, o que revela a importância do capital social para o sucesso no curso. Alguns estudantes contaram que conseguiram superar as dificuldades em algumas disciplinas justamente por terem estudado junto com amigos que sabiam a matéria. Outros relatam que as amizades construídas na graduação ajudam a superar algumas dificuldades no curso e aquelas que surgiam por permanecerem longe da família.

No entanto, ao analisar a configuração do campo acadêmico no curso de Agronomia, ficou evidente que há competição entre os estudantes para participar de atividades de extensão, pois esta seria uma forma de ter um diferencial no mercado de trabalho. Assim, a competição do campo mercadológico se faz presente no campo acadêmico provocando, em algumas situações, comportamentos individualistas e dificultando a criação de laços de amizade.

Nesse sentido, algumas narrativas dos estudantes revelam que existem poucos amigos em quem se pode realmente contar e confiar e que as relações são mais distantes. Por isso, eles tiveram que aprender a ser mais solitários, o que reforça a ideia de que este é um campo

competitivo onde há disputas de poder para ingressar em atividades de extensão que agregam ao currículo, antecipando ou refletindo à competitividade que é esperada no mercado de trabalho. Assim, a própria configuração do campo acadêmico voltado para as configurações do campo mercadológico pressiona os estudantes por um desempenho melhor que o do outro e isso pode explicar também as queixas sobre poucas amizades, resultado em um campo caracterizado por ser competitivo.

A adaptação para os estudos foi, segundo os não cotistas, mais “tranquila” em relação aos cotistas, pois já estavam acostumados com o alto nível de cobrança, com a carga horária das aulas e com um ritmo mais intenso de estudo, ou seja, o capital escolar desses jovens proporcionou certo privilégio para esses estudantes frente às dificuldades encontradas no campo. Da mesma forma, a preparação para o ingresso neste campo vem desde o seio familiar, que já possui o exemplo e a influência de outros familiares com formação acadêmica de nível superior e um nível de capital cultural mais elevado, além das expectativas da família ao investir em uma escola particular para que esse estudante tenha sucesso no ensino superior.

Já os estudantes cotistas que se mudaram da casa dos pais contaram que tiveram dificuldade, principalmente por questões financeiras, para ter acesso e se estabelecer em uma moradia e se manter na cidade, porque “[...]às vezes não tem o que comer, e [...] é real, tem pessoas que às vezes não tem dinheiro pra lanche, eu mesmo já passei por isso e passo às vezes ainda, mas... Tô firme” (E2 C M). A transição do ensino médio para a universidade foi “um choque de realidade” (E15 C M) e para se habituar ao ritmo de estudo que seja suficiente para atender ao nível de cobrança nas avaliações foi preciso “correr atrás do prejuízo” (E15 C Me E22 C F), estudar muito mais do que estudava no ensino médio e também mais do que os colegas não cotistas para conseguir acompanhar ritmo de estudo exigido no ensino superior e se sair bem nas provas, o que revela o esforço maior dos cotistas para se adaptarem neste campo.

Por conta da diferença de capitais (principalmente do nível de capital cultural dos cotistas em relação ao nível de capital cultural exigido pelo sistema de ensino), do arbitrário cultural imposto aos estudantes pelo sistema de ensino, conforme afirmam Bourdieu e Passeron (2011), para que reafirmem o *status* do curso e estejam aptos a adquirir o diploma de renome conferido pela instituição, alguns estudantes sofrem com estresse, ansiedade e depressão. A pressão pelo bom desempenho, para participar de várias atividades extracurriculares, o esforço e a dedicação e a falta de bons resultados deixam os estudantes frustrados. As regras do jogo são claras sobre quem tem sucesso e quem fracassa no campo

acadêmico e por isso a postura de resiliência adotada pelos estudantes para insistir em se adequar ao jogo que é jogado revela o medo de fracassar e de desistir do sonho de se formar em Agronomia, de ter o diploma de uma instituição renomada no campo. Nesse sentido, o sofrimento dos estudantes para se adequar às exigências do campo ultrapassa a violência simbólica e chega a causar problemas psicológicos em alguns deles.

A adaptação ao campo acadêmico para aqueles que vieram do meio rural ou de cidades muito pequenas também tem distinções. Há uma mudança muito grande ao sair da escola rural, ou da única escola do município e chegar em uma sala de aula com uma estrutura e dinâmica totalmente diferentes das quais esses estudantes já haviam presenciado. A diferença e o contraste de capitais são evidentes neste primeiro contato com a academia. Em um primeiro momento, o estranhamento diante do linguajar e da quantidade de pessoas causou receio e às vezes sensação de não pertencimento àquele espaço. Mas com o tempo, os estudantes contaram o quanto mudaram a forma de se portar e melhoraram sua comunicação. O sistema de ensino modificou o capital cultural, social e o *habitus* desses estudantes, por um processo de inculcação de um arbitrário cultural, conforme explicaram Bourdieu e Passeron (2011) em sua teoria, e ilustrado nas falas a seguir:

Antigamente meu mundinho tinha 300, 400 pessoas, hoje são 10, 15 mil pessoas me rodeando, pessoa de tudo quanto é lado, são várias culturas, vários pensamentos, e a gente tem que saber lidar com todas elas, com respeito [...].Eu venho de uma criação bem rígida, de religião e de comportamento. É a mesma coisa de você colocar um gado e soltar um boi diferente lá no meio do pasto, vai dar briga e ele não vai querer ficar lá. Então as primeiras semanas dele eu comparo as minhas primeiras semanas aqui, a gente tá caçando um canto de cerca pra vazar fora [risos]. (E7 C M).

Eu tive grande dificuldade de adaptação. Quando eu entrei aqui eu fazia um estágio junto com o pessoal do grupo do leite. A gente visitava fazenda, trabalhava na fazenda, chegava em casa, assim, sujo, né? Então o pessoal reclamava muito da gente chegar sujo e tal. Assim, não tinha costume dessas coisas, então tive que me adaptar muito. O que mais me pesou foi morar com outras pessoas, com outras culturas totalmente diferente, com outros costumes, né? Isso aí que eu tive que me adaptar bastante. (E18 C M).

Eu era meio perdido, acho que todo mundo né, mas eu era uma pessoa que tinha pouca informação. Até porque meus pais também ficam mais na roça, então a gente tinha pouca informação das coisas. Então eu senti dificuldade nisso e coisas simples que muita gente sabia, eu não sabia como é que fazia e tal. [...] eu achei assim, outro mundo mesmo. Vi diversos tipos de pessoas mesmo. O pessoal, muitos chegavam conversando comigo assim, sem me conhecer e tal. Eu achei assim, interessante esse ponto de receptividade. Eu gostei. (E 33 C M).

Nesse sentido, os estudantes que vieram da zona rural têm dificuldade de adaptação à cultura da cidade e sofrem preconceito por conta de suas origens. Entretanto, esses estudantes

que já possuíam contato com o meio rural, seja quem veio da fazenda ou quem já fez um curso técnico na área, têm muita facilidade com as aulas práticas e com as atividades de extensão, porque eles já adquiriram parte do *habitus* do agrônomo antes mesmo de entrar na universidade. Isso os coloca em vantagem no campo e acaba provocando uma distinção entre “quem vem da roça” e sabe a prática e quem nunca se envolveu com atividades parecidas anteriormente.

Diante das dificuldades de adaptação dos cotistas apresentadas nesta seção – em relação ao nível de cobrança dos estudos, aos *déficits* em sua formação escolar no ensino médio, a distância da família, dificuldades financeiras para residir em outra cidade e a pressão para se manter neste campo e para participar de várias atividades de extensão –, existem os programas de assistência estudantil, que amenizam alguns obstáculos enfrentados por estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

A assistência estudantil promovida pela universidade auxilia na redução de algumas barreiras que podem causar a desistência ou a impossibilidade de continuar cursando a graduação, o que demonstra que o PNAES tem, em certa medida, atingido alguns de seus objetivos ao contribuir com a permanência de estudantes de classes menos favorecidas na universidade (MEC, 2018c). Os programas realizados pela IES envolvem moradia estudantil, alimentação à baixo preço, vagas reservadas pra estudantes com vulnerabilidade socioeconômica em editais de seleção para bolsas em atividades extracurriculares, transporte interno no campus e atendimento médico, psicológico e odontológico. A importância desses programas para a permanência de estudantes de classes menos favorecidas é tamanha que muitos relataram que se não fosse essa assistência, não teriam condições de permanecer com os estudos na instituição. Outros dizem que existem ainda amigos que não conseguiram ser contemplados com a moradia, por exemplo, e por isso tiveram que desistir da graduação e voltar para casa, pois a família não possuía renda suficiente para manter os custos do filho estudando em outra cidade.

É uma forma de incluir a parcela mais pobre que não tenha oportunidade na universidade e...eu acho que esses programas assistencialistas eles são muito importantes porque hoje a maioria na universidade são pessoas que realmente têm uma condição financeira acima da média e agente vê que pessoas que têm condição abaixo da média em relação ao financeiro elas não estudam por falta de condições, de oportunidade. E isso [programas de assistência estudantil] equipara um pouco os lados (E15 C M).

Como eu usufruo de muitos deles: bolsa, moradia, subsídio de alimentação, isso me ajuda muito pra ficar aqui, se não fosse esses programas sociais não tinha condições de ficar aqui estudando (E18 C M).

Assim, é possível afirmar que a estrutura do campo, ao oferecer assistência estudantil, influencia o jogo que é jogado no campo, porque proporciona a permanência de estudantes que não possuem o capital financeiro necessário para se manter neste campo e tenta garantir que estes estudantes tenham condições de competir por posições nesse jogo, ainda que seja de forma desigual e em posição de desvantagem. Esta seria, de acordo com Lahire (2002) uma possível estratégia (desconsiderada por Bourdieu em sua teoria) para conquistar capitais necessários para participar do jogo que é jogado, neste caso, no campo acadêmico.

Portanto, o processo de adaptação dos estudantes no campo é influenciado pelo nível de capital cultural (escolar e familiar), financeiro e social, pelos programas de assistência estudantil da universidade, pela origem geográfica do estudante, pela pressão do campo acadêmico e pelas amizades, que refletem a importância do capital social no campo acadêmico.

Tendo em vista essa diferenciação, o campo acadêmico da Agronomia acaba sendo configurando por dois perfis de estudantes que serão descritos a seguir. Um representa as mudanças estruturais que aconteceram nesse campo e o outro a resistência para manter a tradição presente nele.

5.4 Um campo “raiz” invadido pelos “nutellas”

Como já foi analisado anteriormente, o campo acadêmico no curso de Agronomia possui uma tradição, pois tem uma cultura que vem sendo transmitida e reproduzida ao longo dos anos. O perfil de ingressantes nesse curso era (e ainda continua sendo, em sua maioria) pessoas que já tem uma relação com o meio rural, das quais muitos estudantes já cursaram o ensino médio concomitante a um curso técnico profissionalizante em agricultura. A entrada e a adaptação no campo tornam-se algo quase natural para essas pessoas, que já chegam adaptadas à cultura do curso e são exatamente o perfil histórico do “agrobóy”⁸ que se mantém a cada ano: homem, filho de proprietário ou trabalhador rural, que já possui contato com o meio rural, heterossexual e conservador.

Essas características descritas pelos estudantes são definidas por eles como um perfil que se resume em ser “bruto, rústico e sistemático” e descrevem o estudante “raiz” do curso ou o “agrobóy”, que, cujo próprio nome indica, é aquele que possui as características, a cultura e até mesmo parte do *habitus* do agrônomo, que é tradicional e está ligado às raízes do

⁸ Os termos “raiz”, “nutella”, “agrobóy” e “bicho grilo” foram utilizados pelos estudantes entrevistados para denominar e caracterizar os grupos percebidos por eles no curso de Agronomia.

curso, ou seja, ao meio rural. Para os entrevistados o estudante “raiz” ou “agroboy” tem um estilo próprio de se vestir e de se comportar: usa botina, calça jeans, camisa polo ou social xadrez, se dedica e valoriza a extensão, gosta de se socializar com os pares (que também são “raiz”) e de frequentar as tradicionais festas do curso. É importante destacar que, as mulheres que também possuem esse estilo *country* são consideradas “raiz”, “brutas, rústicas e sistemáticas” e adotam a mesma postura dos homens: rechaçam a presença dos “nutellas” no curso.

Os grupos que não fazem parte do perfil “raiz” são os “nutellas”, denominação usada não só pelos estudantes, mas segundo eles, também adotada por alguns professores mais antigos no curso. Os “nutellas” são as pessoas que vieram da cidade, que não tem contato ou ligação direta com o meio rural, trabalham no laboratório com pesquisa ao invés da extensão e possuem um estilo mais alternativo e urbano em sua vestimenta. Esse grupo inclui as mulheres, *gays* e alguns homens que não fazem questão de se “fantasiar de agroboy” e sentem aversão ao estilo *country* do “agroboy”. Eles também são chamados de “bicho grilo” por gostarem de agroecologia e agricultura orgânica, disciplinas pouco valorizadas pelos “agroboys”, que priorizam a produção em larga escala e se preocupam menos com o meio ambiente. Os “nutellas” são um grupo que têm modificado o campo e podem ser considerados uma resistência diante do perfil cultural tradicional do curso, porque eles rechaçam o estilo “agroboy” e se recusam a usar a botina, símbolo clássico do grupo “raiz”. De acordo com um entrevistado, a separação dos grupos em “raiz” e “nutella” foi cunhada em sala por um professor no primeiro período do curso, como é explicado por ele a seguir.

Ele [professor] na primeira aula teceu um comentário que até hoje o pessoal usa esses termos e muita gente que teve aula com ele usa. Ele falou assim: “ah, tem agrônomo isso [raiz] e tem agrônomo nutella”. Daí toda a minha turma criou uma distinção, então todo mundo da minha turma usa esses termos, agrônomo raiz e agrônomo nutella[...] Se você vê um ou uma estudante de agronomia que não usa bota, ah: é agrônomo nutella, se tem a mão grossa, que é trabalho no campo, é agrônomo raiz [...] (E24 C M).

Nesse sentido, há uma separação por aspectos culturais e de gosto, o que tem diversificado o perfil do curso ultimamente, já que antes o perfil “raiz” predominava. Os estudantes que possuem o perfil “raiz” relataram ter dificuldades de se relacionar com os perfis mais alternativos e dizem sofrer preconceito por terem um estilo *country* e serem estudantes de ciências agrárias, especialmente ao frequentarem espaços menos convencionais para este grupo, como o alojamento estudantil e o centro acadêmico. Alguns membros do grupo “nutella” (minoridade no campo) rechaçam o estilo do “agroboy” (grupo tradicional e

dominante no campo), por discordarem da postura conservadora e machista que ele representa, o que pode ser interpretado como uma tentativa de subversão às regras do jogo, sendo esta uma atitude de resistência diante da cultura dominante.

No entanto, o grupo “raiz”, dominante no campo, se esforça para manter sua posição e seu status e tem a ajuda do próprio sistema de ensino para impor o arbítrio cultural aos demais e da própria inércia cultural presente nas organizações, conforme apontaram Hannan e Freeman (2005). O campo tem passado por mudanças e o perfil do estudante de Agronomia tem ficado menos homogêneo, por isso há divisão entre os grupos “raiz” e “nutella”.

Há também uma distinção entre os moradores de repúblicas e os demais estudantes da sala, considerando que a convivência entre os primeiros extrapola o ambiente da sala de aula. As repúblicas facilitam a adaptação de seus membros no campo, pois proporcionam fortes laços de amizade entre seus membros, que interagem consideravelmente mais [em relação àqueles que não moram em repúblicas] por meio de festas, reuniões e da própria convivência extraclasse. Essa socialização reflete no campo acadêmico, pois, sendo um morador de república, há conseqüentemente, uma forte tendência de que seu capital social seja ampliado e isso proporcionará não só facilidade nas relações interpessoais em sala de aula, mas também mais influência para conseguir cargos em núcleos de estudo.

Entre os moradores de república existe uma predisposição para a socialização, como se fosse um código de conduta para ser amigável com os demais, já que eles frequentam os mesmos lugares, convivem e compartilham a vida social. Essa é uma instituição forte no curso de Agronomia em que as “pessoas de república, querendo ou não, elas interagem fora da universidade, então as pessoas de república elas criam um grupo, uma identidade própria, né?” (E24 C M) e isso influencia no *status* “raiz” do curso. Existem repúblicas formadas apenas por moradores que cursam sua graduação em ciências agrárias, e que estendem e reforçam a cultura “raiz” do curso, ocupando uma posição de prestígio no campo.

A distinção dos moradores de repúblicas acaba formando grupos e causando uma separação em sala provocando rivalidade e preconceito.

Na minha sala eu já percebi que tem gente de república que parece que fica mais entre eles [moradores de república] e tem a galera que não mora em república que parece que tem um certo preconceito. Eu acho que é uma coisa dos dois lados. (E22 C F).

Ah, os caras [moradores de república] são folgados mesmo, chato, fala alto, fuma e joga fumaça na sua cara assim, acha que é melhor que os outros [...]. (E19 C M).

Essa distinção é ainda mais forte entre o grupo com perfil “raiz”, com os agrobóys que usam botina e trabalham com extensão no campo, e o grupo “nutella”, com os alternativos e os “bicho grilo”, que usam tênis e trabalham com pesquisa nos laboratórios. Essa separação do campo de atuação entre a pesquisa e a extensão também separa homens e mulheres, sendo o espaço dos laboratórios destinado às mulheres e o trabalho em campo, aos homens. Existem laboratórios em que atuam 28 pessoas, sendo que 25 são mulheres.

Já em relação à extensão, aos núcleos de estudo e à empresa júnior, que possuem membros de ambos os sexos, as atividades de pesquisa acabam sendo delegadas às mulheres. As outras atividades como elaboração de relatórios, contato direto com o produtor e atividades no campo ficam com os homens. Há preconceito com os homens que participam de iniciação científica em laboratórios junto com as mulheres, como exemplificam os trechos a seguir.

É, o pessoal já fala: “ah, nossa, o jeitinho dele e tal”. Aí começa a criar todo um perfil seu, como se te conhecesse só porque você vai em algum lugar. Eu já vi pessoas falando: “ah, entrando em laboratório? Isso é coisa de mulher, isso não é lugar! [para homem]” Mas para mim, é super importante pra carreira e eu tô lá, na iniciação. (E24 C M).

É geralmente assim, eu já escutei até que mulher não devia ir pra campo, mulher devia ficar no laboratório, porque tem serviço que mulher no campo não consegue fazer. (E35 C F).

Entre esses grupos há certa rivalidade pela distinção de opiniões, de gosto, de estilo e de gênero. É uma distinção cultural em que a cultura “raiz” historicamente dominante no curso se choca com o diferente, com os “nutellas”, que se subvertem à ordem do campo e vão contra o estilo *country*.

Se você for olhar o grupo da sala, é praticamente agrobóy que tem lá. Mas tem agrobóy gente boa e tem agrobóy que não é gente boa. Os ranços [pessoas pelas quais ele sente repúdio] que já estão lá no meio a gente não se mistura por causa disso [machismo, diferença de estilo]. O que separa mais é gente machista. Quando eu digo agrobóy eu digo o machismo dentro do curso de agronomia que é muito forte. Você ser mulher no curso de agronomia não é fácil, você ser *gay* no curso de agronomia não é nada fácil, que é o meu caso. Então é complicado você chegar numa sala com um shortinho no meio da coxa, com um *all star* e tá todo mundo de calça e bota... (E28 C M).

É um certo tipo de preconceito principalmente da minha parte a questão de agrobóys. Eu vim pra cá com uma ideia de que são pessoas meio “não, não dá!” [para conviver]. São pessoas chatas e egocêntricas. Então eu já criei esse bloqueio, eu nem converso com a pessoa e já criei uma imagem ruim dela. Acho que muita gente veio com esses bloqueios formados e também porque o meu grupo [nutella] de pessoas não é o perfil do estereótipo do pessoal da agronomia [raiz] e os outros 60% são totalmente esse estereótipo. Então a gente fica com medo de conversar e ser mal visto e eles também. A

gente não conversa porque tem uma imagem ruim. A questão dos estereótipos é o que mais divide (E30 C F)

Os próprios estudantes acabam reforçando o estereótipo do agrônomo padrão ao admitir que eles precisam se adequar à cultura do produtor rural, vestindo-se de uma forma semelhante, adotando um *habitus* que seja próximo ao *habitus* do agricultor. A construção do *habitus* do agrônomo perpassa pela incorporação de ideias, modos e crenças, ou de um arbítrio cultural, cuja inculcação é feita por professores, núcleos de estudos, empresa júnior ou por uma autoridade pedagógica, por meio de discursos e práticas (ação pedagógica e trabalho pedagógico) que acabam moldando os estudantes para que produzam e reproduzam o *habitus* do agrônomo, correspondendo às expectativas do campo acadêmico e mercadológico, retratando assim, basicamente, o funcionamento do sistema de ensino descrito por Bourdieu e Passeron (2011). Estes elementos são analisados na subseção a seguir.

5.5 O processo de formação do *habitus* do agrônomo

Primeiramente, é importante retomar parte da análise feita sobre o campo para que se possa compreender a formação do *habitus* do agrônomo. Conforme já analisado, o curso de Agronomia possui um *status* no campo acadêmico, conferido pela elite do agronegócio. Para manter o *status* do curso e se adequar ao campo, os atores inculcam e incorporam um arbítrio cultural que mantém a ordem e as disposições do campo (*doxa*). Nesse sentido, para compreender a formação do *habitus* do agrônomo, é fundamental compreender que a elite do agronegócio é o grupo dominante que busca manter essa ordem, e por isso utiliza o sistema de ensino como um mecanismo para impor um arbítrio cultural de forma naturalizada, como explicado por Bourdieu e Passeron (2011).

Assim sendo, para que esses interesses sejam atendidos, ou seja, para que seja mantida a *doxa*, o sistema de ensino funciona mediante a ação de seus atores e mecanismos, que serão elencados a seguir. Os professores são autoridades pedagógicas (AuP) neste campo, legitimados pela própria instituição que confere a eles o cargo de professor do ensino superior (graduação e pós-graduação) e também por seu alto nível de capital cultural institucionalizado, com seus diplomas de doutorado e pós-doutorado, além das especializações no exterior, que conferem *status* e poder simbólico à figura do professor.

Diante das narrativas dos estudantes, é possível perceber que eles reconhecem a autoridade pedagógica dos professores e por considerarem essa autoridade, sentem um

distanciamento na relação professor-aluno, quando comparam com a relação que tinham com os professores no ensino médio. Esse distanciamento também é percebido pelos estudantes como uma consequência da quantidade dos alunos em sala, que aumentou após a implementação do REUNI, como discutido na introdução deste trabalho. O reconhecimento da AuP acontece pelo poder simbólico que esses atores, nesse caso, professores, têm no campo. Alguns estudantes chegam a admirá-los por terem tanto conhecimento e experiência e afirmam que gostariam de ser como eles.

Oito dos meus professores falam das vivências deles. Pra mim era muito diferente, eu estou acostumada com pessoas mais simples da minha cidade, pessoas que não estudaram tanto. Eles contam de tantos lugares que eles já foram, coisas que eles já fizeram em tais lugares, professor que fala: "eu já viajei pra tal lugar". Mas tem uns que falam: "eu já fiz tal coisa, eu já aprendi tal coisa em tal lugar." Nem sempre é uma coisa pra exibir, sabe? (E23 C F).

O estilo de professor na faculdade é bem diferente do ensino de professor no ensino médio e isso chama muita atenção. [...] Os professores na faculdade parece que eles estão num patamar ainda superior... Eles estão... A gente tá muito distante deles.... "Eu sou doutor então..." É muito difícil, no curso de agronomia a primeira coisa com que eu assustei muito foi a diferença professor aluno, a distância, né? Bem grande assim. Às vezes pelos conhecimentos que eles adquiriram e a gente tá começando ali. Querendo ou não eu vejo que os que são mais próximos são aqueles que acabaram de formar, eles vem com um discurso de "eu tô aprendendo aqui também", os que acabaram de conseguirem doutorado. Mas a maioria é dos mais velhos... são muito distante, acho que é por causa dessa questão de ter muito conhecimento. (E14 NC M).

O exercício da AuP está garantido pelo seu reconhecimento no campo e a estratégia adotada para o exercício da ação pedagógica (AP) varia de acordo com o perfil do professor. Em suas narrativas, os estudantes elencaram algumas características positivas dos professores que influenciam na qualidade da relação professor-aluno, como o professor ser amigável, atender em horário extraclasse, saber o nome dos alunos, cumprimentar, tirar dúvidas, ouvir opiniões, trazer material atualizado, informar sobre ofertas de vagas do mercado de trabalho e ser coerente. Essas características permitem que o poder simbólico seja exercido de forma mais sutil, pois há empatia entre a AuP e os aprendizes. Já as características negativas como o fato de os professores serem conservadores com aulas ultrapassadas e recursos didáticos antigos (retroprojeter antigos desfocados), autoritários, utilizar de tom agressivo, amedrontar, inibir dúvidas, serem estúpidos e responder dúvidas com grosserias, acabam deixando o poder simbólico da AuP menos sutil, chegando a ser quase coercitivo.

As narrativas dos estudantes também deixam claro que os professores formados em Agronomia são mais inteligíveis do que os que não são. Há uma linguagem que faz parte do

habitus do agrônomo que aproxima e facilita a comunicação dos atores no campo. E é por meio dessa linguagem que a AuP constrói um discurso que viabiliza a inculcação de significações aos aprendizes.

Estabelecidas as bases do poder simbólico da AuP neste campo, é possível agora analisar os mecanismos ou instrumentos pelos quais se exerce as APs no curso de Agronomia, que são basicamente as provas, os trabalhos, a linguagem técnica, as atividades de extensão (principalmente os núcleos de estudo) e o discurso em defesa do arbítrio cultural, reproduzido pelo sistema de ensino.

De forma mais explícita, as provas, os trabalhos e a linguagem técnica são as ações pedagógicas mais ligadas à formação técnica do agrônomo. Em relação às provas, os estudantes sentem mais dificuldades nas disciplinas que envolvem cálculo, e essa dificuldade é maior para os estudantes cotistas, que precisam exercer um esforço ainda maior para ter sucesso nas avaliações, pelo fato de não terem o privilégio de ter acesso à uma escola particular, ou seja, o arbítrio cultural dos cotistas está mais distante do arbítrio a ser inculcado por meio das provas (AP), pois as classes ou grupos aos quais esses cotistas pertencem estão provavelmente distantes da elite do agronegócio.

Os trabalhos em grupo são menos recorrentes, mas são vistos como uma forma de avaliar que torna o aprendizado mais significativo e conseqüentemente mais duradouro. A comunicação e o trabalho em grupo são difundidos pelo discurso da AuP e nos grupos de extensão como algo extremamente importante para ter sucesso no mercado de trabalho e por isso, muitos estudantes gostariam de ter mais avaliações como apresentações de trabalho em grupo. Dessa forma, os trabalhos avaliativos contribuem de forma significativa para o trabalho pedagógico (TP), pois permitem uma incorporação do arbítrio cultural que seja duradoura, podendo compor o *habitus* do agrônomo, como ressalta a estudante no trecho seguinte.

Nossa, eu desenvolvi uma desenvoltura pra falar em público que eu não tinha, eu era muito tímida. Aqui me levou ao extremo, pra mim sair literalmente da concha, digamos assim. Eu consigo falar mais, gesticular melhor, até pra escrever também, muita coisa mudou (E5 NC F).

Em relação à linguagem técnica, esta não foi uma AP que os estudantes tiveram dificuldade em compreender. Eles acreditam que seja algo natural à profissão (faz parte da *doxa*) e que por isso, precisam desde logo incorporá-la para se adequar e ser um bom profissional, ainda que tenham que adaptá-la à linguagem do produtor rural, que também precisa ser incorporada caso o agrônomo precise se comunicar com seus clientes da zona

rural. Nesse aspecto, os estudantes que já são técnicos em agricultura são privilegiados, pois os termos técnicos, em sua maioria, já fazem parte do capital cultural adquirido com o ensino técnico e por isso, são mais próximos do arbitrário cultural da elite do agronegócio brasileiro.

Todas essas regras do jogo são disseminadas pelo discurso da AuP em sala e por meio dos grupos de extensão, que defendem a necessidade de ser um diferencial entre os colegas, e para isso é preciso realizar atividades que agregam ao currículo, como a participação em atividades de extensão, ter fluência em inglês, fazer intercâmbio e até mesmo, ter um estilo “raiz”.

Ter diferencial é essa questão de você..., não ficar na frente dos outros, mas você querer tá bem, melhor colocado, ter um currículo melhor, ser um profissional melhor, capacitado. Acho que eu acabei começando pelo teto e colocando o carro na frente dos bois porque fiz muita coisa [atividades extracurriculares] que eu podia ter esperado pra fazer, mas talvez isso foi por imaturidade minha. Num âmbito acadêmico, isso me demandou muito tempo, eu não tirava tempo pro meu lazer, fui praticamente dedicação exclusiva pra universidade. (E19 C M).

Como percebido na narrativa acima, o estudante ao incorporar a AP e tentar ter um diferencial em seu currículo, dispendeu esforços para se dedicar à muitas atividades ao mesmo tempo e acabou deixando o lazer em segundo plano. Hoje ele se mostra arrependido de ter agido assim, pois com sobrecarga e a auto cobrança para realizar tantas atividades provocaram crises de depressão e de ansiedade, o que levou o estudante a concluir que esses esforços não “trouxeram benefícios” para a sua trajetória na instituição.

Tomando a mesma postura, outro cotista acabou se prejudicando no curso e repetindo algumas matérias por ter dificuldade de conciliar tantas atividades de extensão juntamente com a dificuldade de adaptação às exigências do ensino superior. Isso levou este cotista a quase desistir do curso, já que o seu capital cultural estava muito distante do exigido para permanecer no campo, o que revela o sentimento de não pertencimento a este espaço, como descrevem Bourdieu e Passeron (2011) e Souza (2012).

Junto com o discurso de ter um diferencial, há a ideia de meritocracia, na qual todos que estão no campo acadêmico possuem as mesmas chances e oportunidades, basta se esforçar e dedicar para obter sucesso, como é reproduzido por um cotista no trecho a seguir.

O que me chamou a atenção é...[...] Que apesar de estar várias pessoas no mesmo curso, você tem o seu diferencial, isso ficou claro em algumas áreas, o professor deixou claro. Então quem tem mais força de vontade, corre atrás, sai na frente, que graduação não é garantia pra nada, né? (E19 C M).

No entanto, a desigualdade frente à escola é percebida empiricamente na análise realizada neste trabalho e esse discurso sobre meritocracia seria mais uma AP com interesses

da elite do agronegócio para justificar o sucesso dos filhos de fazendeiros que já entram em vantagem neste campo com relação ao nível de capital cultural, financeiro e social, pois já possuem parte do *habitus* do agrônomo a ser incorporado, o que torna o processo menos doloroso do que para um *gay* ou uma mulher cotista de baixa renda que nunca teve contato com o meio rural, por exemplo, que possuem baixos níveis de capitais e um *habitus* mais distante do *habitus* do agrônomo, e portanto, o processo de incorporação exigirá maiores esforços, como descritos neste trabalho, para que eles não sejam fracassados no campo.

Dentre esses esforços, está a conciliação de atividades de extensão com as matérias cursadas no período. As atividades de extensão são difundidas pela AuP por meio do discurso de que o envolvimento com as mesmas se configura como ter um diferencial para o mercado de trabalho. A extensão é considerada uma atividade extremamente importante para a formação do futuro agrônomo, sendo comparada por um professor, em um grau de relevância do que a residência é para o médico, ou seja, um agrônomo não pode se formar sem participar das atividades de extensão envolvidas com o curso. Dentre estas atividades, destacam-se os núcleos de estudo, muito recorrentes nas narrativas dos estudantes, pelo fato de que estes proporcionam melhora na comunicação, estimulam o estudo do inglês, preparam para o mercado de trabalho e promovem contato com empresas, exercendo um TP duradouro que vai influenciar no *habitus* do agrônomo e na formação do profissional para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os estudantes ao incorporarem esta AP, procuram ingressar no maior número de atividades de extensão possíveis, deixando claro que a força desse discurso da AuP faz com que os estudantes fiquem sobrecarregados, pois além de cursar várias disciplinas, eles ainda dedicam seu tempo à essas atividades, como cumprimento de horário, reuniões, organização de eventos, estudos dirigidos, experimentos em campo e/ou laboratórios, manejo de culturas, dias de campo, entre outros.

O discurso da AuP também funciona como uma AP quando se define quais as disciplinas que são mais relevantes para a formação do agrônomo, tendo em vista o diferencial que é esperado no currículo. Quem “decide” o que compõe esse diferencial é a elite do agronegócio. Nesse sentido, disciplinas que envolvam temas que não são tão interessantes para o grupo dominante neste campo, como por exemplo, meio ambiente, agroecologia, agricultura orgânica e agricultura familiar, são desvalorizadas pelos estudantes que incorporam esse discurso como uma AP, e passam a valorizar as disciplinas que envolvam diretamente o agronegócio e a produção em larga escala.

Os interesses do agronegócio refletidos nesse discurso sutil, que é produzido e reproduzido no campo influenciam diretamente a pesquisa e a extensão no curso. Um estudante contou que no grupo de pesquisa em que atua, ele não estuda o que tem interesse porque o grupo recebe financiamento de uma grande corporação para testar insumos agrícolas.

Assim eles acabam realizando os projetos já financiados. Esse discurso tem uma força sutil que provoca a separação de grupos entre os perfis “raiz” e “nutella” e define o jogo que é jogado: quais disciplinas são mais importantes, quais atividades proporcionam um diferencial no currículo, qual o nível de capital cultural é necessário, quem tem sucesso e quem é fracassado no campo acadêmico.

Tem um nível de exigência de técnica, das matérias. Tem também o nível de exigência do comportamento da pessoa: de se expor, de procurar melhorar a sua forma de conversar. Acho que de forma geral você cresce como ser humano, como aluno, como profissional. Então você vai sentir dificuldades em vários momentos da graduação. (E1 C M).

A partir dessas regras do jogo, as relações de poder configuram posições dentro do campo, em que os “nutellas” ocupam espaços menos valorizados pelo grupo “raiz”, como o laboratório e a preferência pelas disciplinas menos importantes. Incluídas neste grupo estão as mulheres, que fazem parte das mudanças nesse campo. O discurso de alguns professores mais antigos no curso ainda é para os “meninos da Agronomia”, excluindo as meninas de atividades consideradas para o homem, como as aulas práticas e matérias de cálculo. A justificativa dos estudantes para o machismo presente no curso, como eles mesmos colocaram, está em um problema cultural do produtor rural conservador, que é uma figura que faz parte da elite do agronegócio. No entanto, os demais professores buscam mudar a visão de que Agronomia é um curso só para homens incentivando a participação das mulheres de forma igualitária aos homens.

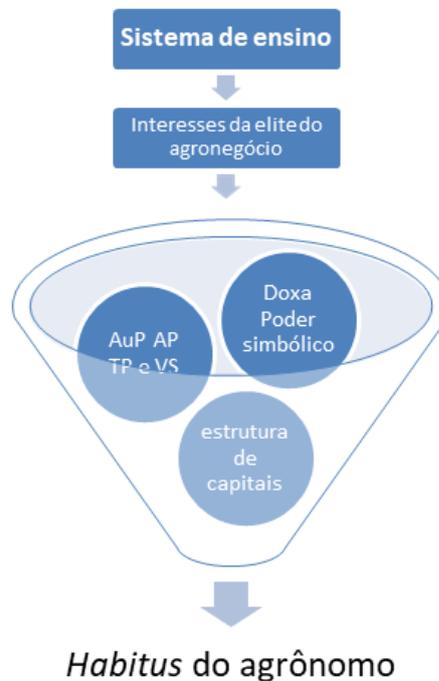
Por fim, a inculcação de um símbolo do curso que faz parte do capital corporificado dos estudantes e do *habitus* do agrônomo, ocorre quando no começo do curso a AuP pede que os estudantes usem botinas nas aulas práticas. Muitos já usam botina há tempos, outros compram para ir ao primeiro dia de aula, porque já sabem que é um símbolo “raiz” do curso. Mas alguns são habituados com outro estilo e resistem em fazer parte do estereótipo do agrobóia, como na fala deste estudante que se autodeclarou como um “nutella” e demonstra certo receio em se aproximar do estilo “raiz”.

Eu acho que quanto mais tempo você vai ficando no curso, mais... se conectando àquilo [cultura do curso] você vai. Tipo, de começar a usar botina...eu já mudei pra te falar, comparando desde o começo do ano. E tipo

assim, o pessoal tem essa coisa na cabeça de que agrônomo tem que usar botina, tem que fazer isso, tem que mexer com terra e tudo mais. E...ah, eu não sei dizer. Mas essa eu acho que é mais um costume da cabeça das pessoas sobre a profissão, o que eu não sou muito a favor. Mas, eu sei que quanto mais o tempo vai passando, mais você vai se parecendo ao que as pessoas pensam em relação ao curso. (E29 NC M).

Narrativas como essa possibilitam analisar como ocorre o processo de formação do *habitus* do agrônomo e de como ele é inculcado sutilmente ao longo do curso, pois, na medida em que o tempo vai passando, o estudante de agronomia vai se parecendo cada vez mais com o estereótipo do curso: o agrobóio. Portanto, o *habitus* do agrônomo é imposto pelo sistema de ensino, de acordo com os interesses da elite do agronegócio, por meio de uma AP (linguagem, de um discurso, de atividades de extensão, de provas e trabalhos) que é inculcada por uma AuP reconhecida no campo, e que com o passar do tempo, as práticas envolvidas na AP são incorporadas de forma duradoura (TP), tornando-se uma apropriação de práticas, um hábito dos próprios estudantes, sendo este o processo de formação do *habitus* do agrônomo, como demonstra a figura a seguir.

Figura 3 - Processo de formação do *habitus* do agrônomo.



Fonte: elaborado pela autora a partir de Bourdieu e Passeron (2011).

Durante o processo de inculcação do *habitus* do agrônomo, os estudantes incorporam, de certa maneira, um perfil para o qual eles foram moldados conforme os interesses da elite

do agronegócio. Porém, conforme analisado na configuração do campo acadêmico, existem (basicamente) dois perfis presentes no curso, sendo o “raiz” aquele mais próximo do *habitus* do agrônomo, por já ter disposições para incorporar as práticas a serem inculcadas. Já os estudantes com o perfil “nutella”, em uma relação de rivalidade com o grupo “raiz”, acabam contraindo uma resistência em incorporar o *habitus* do agrônomo, que ainda é tradicional e tem sido conservado e reproduzido pelo grupo “raiz”, que também resiste em se adaptar a um estilo mais moderno, próximo ao dos “nutellas”.

Tendo em vista a rivalidade entre esses dois grupos, no próximo tópico discute-se mais detalhadamente sobre eles.

5.6 Aspectos do *habitus* do Agrônomo “raiz” e a resistência dos “nutellas”

Tomando por base a sociologia da prática de Bourdieu e as narrativas dos estudantes de Agronomia, são analisados alguns aspectos do *habitus* do agrônomo, tendo em vista as relações de poder no campo. Diante da diversidade dos grupos “raiz” e “nutella” presentes no campo, temos também características diferentes no *habitus* desses perfis. Predomina no campo o *habitus* do agrônomo “raiz”, que vem sendo legitimamente transmitido pelo sistema de ensino de acordo com os interesses da elite do agronegócio.

O *habitus* do agrônomo “raiz” possui alguns aspectos que caracterizam o perfil tradicional do curso, representado pelo grupo dos aggroboys “raiz”. Dessa forma, muitos estudantes, como os filhos de fazendeiros e os que já são técnicos em agricultura, já possuem muitas dessas características antes mesmo de entrar no curso de Agronomia, e por isso, como já analisado, se sentem mais confortáveis neste ambiente, porque eles já possuem um *habitus* inicial próximo ao *habitus* do agrônomo a ser inculcado pelo sistema de ensino, como retrata o fragmento a seguir.

Eu fiz técnico em agropecuária, já tenho toda uma base teórica. Sou filho de agricultor, meu pai era agricultor, minha mãe é professora, mas foi criada no meio agrícola também. Sempre fui criado um pouco nessa área aí, então senti mais à vontade, sentia mais afinidade com essa área. (E24 C M).

Eu acho que o perfil do agrônomo tem muito disso: grande parte das pessoas vieram de áreas rurais e tiveram esse contato, por isso quiseram essa profissão. A turma do curso, assim, é mais ou menos nesse estilo mesmo. O pessoal... você vai na agronomia e 90% é de botina, de chapéu, essas coisas. A turma é desse jeito. Eu acho que por ser um curso ligado diretamente as ciências agrárias. A gente está muito ligado ao campo, muito ligado à terra, muito ligado a tudo isso. (E26 C M).

O grupo “raiz” está em vantagem no campo por já ter um arbitrário cultural próximo ao arbitrário inculcado pela AuP. Esses estudantes já entram no campo acadêmico com predisposições para adquirir o arbitrário cultural “raiz” inculcado pela AuP, como a vestimenta característica do “agroboy”, a participação em atividades de extensão, as habilidades de comunicação, a linguagem técnica do curso e o estilo “bruto, rústico e sistemático”.

Conforme já analisado, há uma necessidade por parte dos estudantes em realizar atividades extracurriculares para se destacar e ter um diferencial no currículo, e desde o início da graduação, há uma estratégia de especialização em alguma área do curso. Nesse sentido, pode-se dizer que o *habitus* do agrônomo, em geral, envolve organização e planejamento, aprendidos principalmente pelo fato de que os estudantes participam de muitas atividades e tem uma alta carga horária de aulas. Por isso, precisam criar uma rotina de estudo, ou seja, se organizar e estudar antecipadamente para as provas e não deixar a matéria acumular. As provas e trabalhos (APs) permitem a inculcação do conhecimento técnico do agrônomo e contribuem para a formação de seu *habitus*. Como já analisado, a exigência feita para permanecer no campo gera uma pressão entre os estudantes, que podem se sentir estressados e acabam recorrendo, em alguns casos, aos exercícios físicos e atividades de lazer, como as festas, para aliviar a tensão.

Diante dessa pressão do campo, os estudantes acabam incorporando ao seu *habitus* uma disposição para a dedicação e o esforço: eles passam o dia todo na universidade ocupados com as aulas e com a iniciação científica, cumprindo horário nos laboratórios, participando de núcleos de estudo, empresa júnior e PET. Essas atividades são consideradas “quase uma segunda graduação” (E4 NC F) e permitem a incorporação de outra disposição importante do *habitus* do agrônomo: ser comunicativo. Segundo os estudantes, o agrônomo precisa ter a habilidade de se comunicar bem de acordo com o meio no qual estiver inserido, pois a profissão abrange o contato com o produtor rural, que exige uma linguagem mais coloquial e a indústria do agronegócio, cujos atores esperam uma linguagem mais formal. Essa incorporação se dá por meio de ações pedagógicas (AP) como: apresentações de trabalhos, eventos promovidos pelos grupos de extensão, dias de campo com produtores rurais e demais atividades que exigem do estudante ser desinibido, articulado e trabalhar em grupo.

As atividades de extensão, especialmente a participação nos núcleos de estudo, além de ajudar no desenvolvimento de habilidades como a oratória, reforçam o perfil “raiz”, uma vez que este é o perfil preferido nos processos seletivos, ou seja, o estilo agroboy: bruto,

rústico, sistemático, filho de fazendeiro, conservador e que se veste conforme o estilo *country*. O estilo *country*, que faz parte do perfil “raiz”, é caracterizado pelo uso da calça apertada, fivela, camisa xadrez, e a botina, que é praticamente um símbolo do curso, acessório fundamental que compõe o *habitus* do agrônomo (E13 C F; E23 C F; E24 C M). A adoção do estilo *country* acontece pelo costume, já que muitos estudantes de Agronomia vêm do campo e já possuem o gosto por esse estilo, pela inculcação de *habitus* do agrônomo, como uma exigência dos professores para participar das aulas práticas e também por pressão dos próprios colegas, que criticam quem usa tênis: “nem é agrônomo direito” (E24 C M), é alternativo, mais BG⁹ (E13 C F; E23 C F; E24 C M).

No entanto, o uso da botina, acessório tão característico do grupo “raiz”, tem sido menos frequente e até rechaçado por alguns estudantes com o perfil “nutella”, que têm mudado, ainda que timidamente, a configuração do campo no curso de Agronomia. Esse conflito com os “nutellas” é cultural, como tem sido analisado ao longo deste trabalho, e acontece devido à procura pela manutenção da ordem no campo, por parte do perfil “raiz” e pela subversão ao que é característico do perfil tradicional do curso, por parte do perfil “nutella”. É importante ressaltar que o perfil “nutella” implica em um estilo que é rechaçado pelo perfil tradicional “raiz” no campo acadêmico e esses perfis não estão necessariamente ligados à forma de ingresso na IES, ou seja, existem cotistas no grupo “raiz” e no grupo “nutella”, assim como acontece com os não cotistas.

O grupo “raiz”, tradicional do curso de Agronomia, procura manter sua posição de poder, cujo *status* tem se reproduzido historicamente neste campo. Já o grupo “nutella” rechaça as tradições e os aspectos culturais característicos do perfil “raiz”, que domina o campo. Assim, a atitude subversiva dos estudantes “nutellas” pode ser explicada, em partes, pelo aspecto geracional, tendo em vista que as gerações mais recentes, quando comparadas com às demais, não se preocupam tanto em seguir padrões e se encaixar estritamente em determinados perfis.

Mesmo com as mudanças estruturais ocorridas no campo, principalmente no que diz respeito ao perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes (devido às políticas públicas que modificaram o ensino superior no Brasil, como o ENEM, SiSU, REUNI e a Lei de cotas), não é possível afirmar ainda que o tradicional *habitus* do agrônomo também mudou, justamente pela resistência à mudança dentro das organizações, em que fatores históricos permitem que os atores joguem para manter suas posições, conforme explicaram Hannan e

⁹ BG é o termo utilizado entre os estudantes como abreviação de “bicho grilo”, utilizado para denominar as pessoas que tem um estilo hippie, anticonsumo.

Freeman (2005). Essa resistência à mudança ocorre porque neste campo há uma ordem institucionalizada e legitimada que produz e reproduz posições que são naturalizadas socialmente, ou seja, a *doxa*, que evidencia como a lógica cultural (curso reconhecido, tradicional na IES, faz parte da cultura de uma região agrícola) dificulta a mudança, fazendo com que os atores (estudantes e professores) tenham que atender às exigências mediante a ação normalizadora do Poder simbólico, conforme Bourdieu (1989). Para que ocorram mudanças significativas no *habitus*, é preciso que ocorram mudanças no arbítrio cultural a ser inculcado, ou seja, é preciso que o grupo ou classe dominante neste campo seja mudado ou mude sua lógica de ação.

No entanto, o sistema de ensino agiu sobre todos os estudantes, a AuP impôs por meio da AP o arbitrário cultural condizente aos interesses da elite dominante neste campo, mas o TP duradouro não tem o mesmo efeito sobre todos, conforme explicam Bourdieu e Passeron (2011, p. 63). O TP tende a ser menos produtivo e duradouro quando exercido sobre classes que estão distanciadas da cultura dominante, pois a imposição do reconhecimento da cultura dominante, aquela “que não é feita para eles”, “denuncia uma dominação ideológica reduzida”. Portanto, devido à distância do *habitus* dos estudantes “nutellas” em relação ao *habitus* do agrônomo “raiz”, a inculcação do arbitrário cultural tende a ser menos eficiente para aqueles que estão mais distantes da cultura “raiz” do curso, o que explica o desprendimento de alguns estudantes em relação ao estilo predominante no curso, que podemos chamar de subversão à ordem no campo.

Tem essa segregação entre... por exemplo... essa tradição: “ah, pra você ser agrônomo você tem que ser hétero, usar botina, usar calça jeans, vir da roça”. Então acho que isso é meio ridículo e é isso que mais separa. Eu não vou ser hipócrita, mas há tanto o preconceito da gente [nutella] contra eles [raiz] quanto deles contra a gente, é recíproco. O perfil do agrônomo homem, hétero, normalmente branco, filho de produtor ou pecuarista isso já é uma coisa que vem de muito tempo. Então pra quebrar isso vai dar muito trabalho. Por exemplo, no primeiro dia de aula “tava” todo mundo de botina. Mas eu tenho certeza que tem gente que nunca vestiu uma botina na vida, não sabe nem como que vestia aquilo, mas estava, por quê? Vou me fantasiar de agrônomo? [...] É uma coisa que tem que ser quebrado, mas é uma coisa que o mercado de trabalho espera. O que que a gente pode fazer? Quem tá lá em cima manda, né? E a gente aqui em baixo obedece, só que felizmente as mulheres tem conquistado mais espaço, os gays eu não posso dizer tanta coisa, porque tem que ser ali quietinho, na tua. Vou dar o exemplo de uma mulher trans no curso... Eu nunca vi, acho que nem existe, deve existir sim... Pode ser que ela se forme uma ótima pessoa, por exemplo, melhor aluna da sala, mas o mercado de trabalho não vai dar tanta chance pra ela por causa desse perfil padrão que tem o agrônomo. Felizmente isso vem sendo quebrado ao longo do tempo, mas vai demorar ainda pra mudar. (E28 C M).

Diante da força do grupo dominante, ou seja, estudantes com perfil “raiz”, os atores com o perfil “nutella” ainda não possuem poder simbólico suficiente para afetar o *habitus* do agrônomo “raiz”. As mudanças ocorridas ainda não extinguiram o machismo e o preconceito presentes no campo acadêmico e no mercado de trabalho.

Infelizmente o produtor rural é muito preconceituoso. Já ouvi relatos de produtores que falam o seguinte: “chegou um agrônomo aqui, playboyzinho, de tênis e cabelinho arrepiado querendo ensinar a mexer na roça”. Infelizmente, aquele agrônomo que tem um perfil mais agrário, que usa botina, ele consegue um respeito mais fácil do produtor, questão de perfil, sabe? (E27 C M).

Tem umas meninas que tem mais esse perfil bruto. Mas, eu por exemplo, eu não venho de família que tem fazenda, eu escolhi o curso totalmente por mim mesma, coisa que eu acho que daria certo. Então eu nunca tinha usado uma botina, eu não tinha nada disso. Quando eu vim pra cá eu comprei pra dar uma animação, uma empolgação maior. Mas quando a gente vai às vezes de tênis ou uma sapatilha, uma sandália, você ouve: “nossa, mas hoje você tá toda mocinha!” (E9 C F).

Assim, de acordo com a lógica do campo acadêmico narrada pelos estudantes, as mulheres conseguem se inserir no campo, mas ficam em posições de menos prestígio, poder e *status* do que os homens. Elas acabam ocupando espaços como laboratórios, setores administrativos de empresas ou sendo direcionadas para a pesquisa, uma vez que os espaços de maior *status* e reconhecimento estão relacionados à extensão, atividade tipicamente masculina.

As mudanças no curso têm acontecido de forma lenta e gradual, mas os estudantes já percebem que a procura pelo curso não é mais tão concentrada no perfil “raiz” como era antes. Isso tem mudado um pouco a perspectiva do curso em relação às mulheres e ao meio ambiente, com a inserção de atores neste campo, como professores (ainda que seja uma minoria) que defendam uma produção mais sustentável e que incluam mulheres no campo das ciências agrárias. Vale ressaltar que essas mudanças não tem acontecido somente após a vigência da Lei de cotas, pois existem outros aspectos, como por exemplo, o fator geracional, que caracterizam a subversão ao tradicional perfil “raiz” do curso de Agronomia.

Diante do exposto, o *habitus* do agrônomo continua sendo reproduzido com um perfil tradicional, sendo incorporado pela maioria dos estudantes que historicamente ingressam no curso, que são aqueles que já possuem uma predisposição para adquirir as práticas do agrônomo “raiz”. No entanto, esse perfil “raiz” vem sendo rechaçado e tem sofrido resistência, porque o campo tem novos entrantes – as mulheres e os “nutellas” – e estes são

portadores de diferentes níveis de capitais, o que tem contribuído para a diversidade no campo acadêmico no curso de Agronomia.

Essa diversificação de perfis no campo acadêmico ocorreu, principalmente, pelo fator geracional e pela Lei de cotas, que resultaram na inserção de estudantes com um perfil socioeconômico, cultural e demográfico que antes não se fazia expressivamente presente neste campo. A discussão sobre as diferentes classes sociais presentes no curso de Agronomia e a distinção dos capitais social, financeiro e cultural de seus membros continuará sendo feita na próxima seção.

5.7 Capitais e disposições de classe

A entrada no campo acadêmico possui dimensões e significados diferentes para os estudantes, que variam conforme o nível de capital cultural e familiar adquiridos anteriormente. Existem basicamente duas situações: a primeira seria a dos cotistas, que estudaram em escolas públicas e que geralmente possuem capital cultural, financeiro e social em desvantagem em relação aos não cotistas; a segunda situação é a dos não cotistas, que em geral possuem privilégios que proporcionam maior facilidade em se adaptar neste campo, devido à proximidade do arbitrário cultural deste grupo ao do arbitrário a ser inculcado pela AuP.

Nesse sentido, os cotistas retratam a entrada na universidade como uma grande conquista, ressaltando que serão, em muitos casos, os primeiros da família a conseguir o diploma de uma IFES e que se não fosse pelo sistema de cotas, eles não estariam na universidade. Um cotista afirma que entrar na universidade mudou sua visão de mundo, sua capacidade de se relacionar com as pessoas e sua perspectiva sobre a vida e sobre o seu futuro. Outros dizem ser esta uma oportunidade única, uma chance que eles têm de mudar sua condição socioeconômica e da família e de se colocar bem no mercado de trabalho. Assim, a dimensão que esses estudantes cotistas relegam ao ensino superior revela uma grande valorização da graduação por parte das classes menos favorecidas, que lutam para formar seus filhos e ascender socialmente, conforme Bourdieu (1989) coloca como o desejo das classes em adquirir *status* e os capitais perante a sociedade.

Já os não cotistas afirmam que ingressar no ensino superior público já era um objetivo traçado desde a formação no ensino médio, e que seus pais investiram financeiramente para que eles tivessem sucesso no vestibular (ENEM), pagando escolas privadas e cursinhos preparatórios. Pelo fato de terem um capital cultural mais elevado e terem estudado em

escolas que já os prepararam para enfrentar as exigências de um curso superior, além de conviver em um meio familiar e social em que os pares possuem um nível de capital cultural mais alto, esses estudantes consideram o ambiente de uma universidade como um lugar familiar pelo qual eles vêm se preparando e que naturalmente eles iriam adentrar.

A diferença na preparação durante o ensino médio vai além da estrutura da escola e do ensino: ela é também cultural. Ela recebe influência da família (capital familiar), da própria escola (capital escolar) e também dos anseios do grupo ou classe nos quais esse estudante está inserido. A cultura de classe reflete no *habitus* desse estudante, o que conseqüentemente vai colocá-lo em uma determinada posição quando ele se inserir no campo acadêmico. Assim, alguns cotistas narraram sobre a diferença na preparação para o ingresso no ensino superior, em que o apoio da família (capital familiar) e da escola (capital escolar) são fundamentais para uma adaptação no campo acadêmico.

Na escola particular eu vejo que os alunos tinham um suporte maior também dos pais, sabe? (E26 C M).

A mentalidade do filho do rico basicamente é você estudar, você entrar numa faculdade boa e tal, do filho do pobre já não é essa, você tem que estudar porque o mercado de trabalho exige ensino médio completo. Porque a gente vive num sistema capitalista, e se a gente quer mudar de vida, você tem que se destacar profissionalmente. E pra quem já tem essa mentalidade [de se preparar e se dedicar aos estudos], por algum motivo que seja, porque viu isso, chegou a essa conclusão sozinho, porque os pais influenciaram a estudar mesmo que pobre, é...[está em vantagem na universidade] (E28 C M)

A Lei de cotas pode ser considerada também uma forte influência na cultura de classe dos estudantes de classes menos favorecidas, porque eles passam a acreditar que o acesso a uma IFES é possível, impactando o campo acadêmico e aumentando o capital cultural de famílias que jamais planejaram que seus filhos ingressariam em uma universidade pública. Um cotista relata que, apesar de se sentirem orgulhosos, seus pais não entendem a dimensão do que é ingressar em uma universidade, como registra a narrativa a seguir.

Meu pai e minha mãe não têm muita escolaridade. Claro que eles ficam orgulhosos, mas não entendem muito isso de universidade, eles acham que faz uma prova e ganha universidade de graça, entendeu? Não tem tanto conhecimento nesse sentido, mas é claro que eles ficam orgulhosos, né? Por conta de eu ter conseguido passar. (E25 C M).

Narrativas como essa tornam perceptíveis quanto a Lei de cotas tem influenciado nas regras do jogo deste campo, proporcionando o acesso ao ensino superior para estudantes que, sem o sistema de cotas, jamais teriam essa oportunidade. Com essa mudança nas regras do jogo, estudantes com baixo capital cultural têm a chance de expandi-lo e melhorarem sua

condição de classe com uma formação legitimada e reconhecida socialmente, que poderá proporcionar melhores chances para este estudante no mercado de trabalho.

A entrada dos cotistas no campo revela, inicialmente, uma grande diferença entre o capital cultural deles em relação aos não cotistas. Essa distinção entre o capital cultural dos estudantes traz também distinção na maneira como eles encaram os desafios do campo acadêmico, como ocorre a adaptação e quais são as estratégias em busca do sucesso tanto no campo acadêmico quanto no mercado de trabalho. Os estudantes provenientes de classes mais abastadas possuem um *ethos* de classe orientado pelo exemplo dos pais que já se formaram em uma universidade, ou para corresponder às expectativas dos pais (muitas vezes produtores rurais) que investiram seu capital financeiro para proporcionar boas condições de adaptação e assim o filho obter sucesso no campo acadêmico ou seguir com os negócios da família.

O meu pai, por ele ser agrônomo também, ele ficou muito feliz por eu ter escolhido a mesma profissão que ele e também um orgulho porque meu pai pagou escola particular a vida inteira pra mim. Aí ver que isso foi recompensado, por eu ter conseguido chegar aqui, acho que foi esse sentimento. (E29 NC M).

Sendo assim, para os estudantes que fazem parte da elite do agronegócio, entrar no curso de Agronomia em uma universidade renomada seria “seguir a trajetória da família, que já tem uma tradição de agrônomos” (E8 NC M), “o caminho óbvio” a seguir (E4 NC F) e diante dos investimentos e da preparação em escolas particulares, o ensino superior seria “nada mais do que uma obrigação”. (E4 NC F).

Já o *ethos* dos estudantes de classes menos favorecidas é representado por uma conduta de persistência e resiliência diante das adversidades e barreiras encontradas no campo acadêmico, conforme explica Souza (2012). Diante das dificuldades que já foram analisadas referentes à adaptação dos cotistas ao campo acadêmico, a deficiência do ensino público básico é o que mais evidencia a disparidade entre os não cotistas e cotistas, já que estes últimos acabam precisando estudar mais para conseguir acompanhar o ritmo do ensino, o que acarreta falta de tempo para se dedicar às atividades de extensão, fator considerado importante para o sucesso no campo, o que traz à tona o “efeito escola” (CREPALDE; SILVEIRA, 2016; COLLEMAN et al., 1966)..

Esse *ethos* da classe menos favorecida no campo acadêmico se traduz também em renúncias e esforços da família e do estudante para que ele possa se manter e obter sucesso no campo: conseguir se formar e ter o diploma de uma universidade pública. Essa orientação do *ethos* é mantida pela crença na ascensão de classe, como coloca Souza (2012), de que por meio da educação (de um diploma), as condições no mercado de trabalho serão diferentes, e

de que esse estudante poderá mudar as condições socioeconômicas da família, que atualmente deposita todos os esforços para que ele tenha condições suficientes para se graduar, como consta nas narrativas a seguir.

Minha família sempre investiu muito na minha educação. Eles sempre priorizaram acima de tudo a minha educação. Eu sou o primeiro da família a entrar em uma universidade federal e eles ficaram satisfeitos porque eles acreditam que o estudo é a base pra qualquer coisa, mesmo que você não exerça a profissão depois. Eles acreditam que o estudo ele é base inicial pra você seguir um caminho. (E15 C M).

A gente precisa estudar pra gente chegar a algum lugar, pra gente ser alguém na vida e pra gente também expandir os nossos conhecimentos eter uma carreira de valor. Que a gente seja bem-sucedida. (E6 C F).

Nas primeiras semanas por questão de adaptabilidade, falei: “ah, será que isso aqui vale apena?”. É uma balança: a gente vai equilibrando os problemas, com as conquistas... alguma coisa que a gente tenta aqui dentro e que não dá certo, alguma dificuldade mesmo de relação com as pessoas... A gente sabe que nem tudo é trigo. Tem lá as ervas ruins no meio, então, algumas coisas já me puseram a pensar: “fico aqui ou meto o pé e vou capinar milho lá na roça?” Não, hoje não! Já sou teimoso e falo: “não, quer me tirar daqui? Não vai dar não”. (E7 C M).

Já é uma vitória você conseguir entrar [na universidade]. Todas as coisas que a gente passa aqui dentro pra conseguir formar, tanta oportunidade maravilhosa que a gente tem aqui, você poder apresentar um diploma com o nome da universidade, eu acho que dá um peso muito grande. (E30 C F).

A entrada na universidade pra mim é um meio de tentar ter uma melhor condição de vida. (E18 C M).

Já que não foi fácil chegar até aqui, eu tenho que cada vez insistir um pouco mais. Acho que a minha motivação é essa, poder tá me adaptando, às vezes nem me adapto, mas eu vou assim mesmo, tento fazer e dou o meu melhor. Justamente por isso eu já tô suportando a saudade de casa, a distância da família e às vezes uns apertos que a gente passa então... Essa é a minha motivação e a adaptação também eu acho que é uma questão mais de rotina [...] (E19 C M).

Entrar na faculdade significou dar continuidade a todo o processo de educação que eu tive desde pequeno. Ingressar na faculdade significou também um resultado de todo o esforço que eu tive durante todo o meu ensino fundamental e o meu ensino médio. [...] Então eu acho já era meio que uma obrigação, eu senti que era meio que uma obrigação. Mas eles [os pais] ficaram muito felizes e acho que significou... Ah, foi um reconhecimento pra eles também, de todo o investimento que eles fizeram em mim... De todo o processo de educação que eles me deram. (E39 NC M).

Bourdieu (1998a, p.48) explica que essa importância dada aos estudos parte de uma crença na escola libertadora, de uma orientação do grupo ou classe com um “*ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola”. Em busca de um futuro

melhor, as famílias e os estudantes de classes menos favorecidas depositam seus esforços para que esta chance (que para alguns é única) de ter o diploma de uma IFES reconhecida socialmente mude a condição de classe desta e das futuras gerações.

A desigualdade entre os cotistas e não cotistas é amenizada ao longo do tempo como consequência dos esforços feitos pelos cotistas para se adaptar no campo, com a dedicação de horas a mais de estudo e participação nas sessões de monitoria para superar as barreiras que são impostas pelo alto nível de cobrança de um curso socialmente reconhecido e valorizado no mercado de profissões. Um estudante cotista afirma que as disciplinas do curso exigem uma base de conhecimento teórico aprendidos no ensino médio e fundamental “e uma escola pública não tem tanta base igual numa escola particular, é bem diferente” (E12 C M). Sendo assim, a superação dos cotistas só é possível por meio do *ethos* de classe já mencionado e do esforço dispendido para conseguir jogar o jogo que é jogado no campo, ainda que seja preciso repetir algumas matérias, como relatamos estudantes cotistas, destacando a disparidade entre os estudantes de escolas públicas e privadas:

Eu reprovei em cálculo, em orgânica, em mecânica e também em física. Nessas matérias aí eu tive muitas dificuldades mesmo, não teve jeito. Mas aí eu fiz de novo e na segunda vez eu fui bem. Agora eu estou no sexto [período do curso] e é mais fácil pra mim. Parece que todo mundo está mais nivelado, mas a gente [que veio de escola pública] teve que estudar mais. É bem claro como minhas amigas, meu namorado que estudaram em escola particular, eles sentam uma noite antes da prova pra estudar e dão conta e eu não. Parece que eles carregam já isso do ensino médio [particular]. Eu tenho que estudar uma semana ou mais. [...] Praticamente metade do pessoal que entrou comigo, metade reprovou alguma vez, metade tem dificuldade e a outra metade age de um jeito meio chato, sabe? É nítido: pessoal que nunca reprovou é de escola particular. Gente que estudou ou que fez cursinho por muito tempo, tem uma base muito grande ou gente que veio de escola muito boa. Acaba que eles se acham um pouco melhores que a gente. Complicado. (E23 C F).

Assim, os estudantes que fizeram o ensino básico em escolas particulares “estão bem além, [...] estão em outro patamar”(E19 C M) em relação aos cotistas, que vivenciam a reprodução da desigualdade pelo sistema de ensino. Conforme já analisado, as amigas ajudam esses cotistas a superar alguns desafios, principalmente com relação às disciplinas que demandam determinado conhecimento adquirido no ensino médio. Em relação a essas dificuldades enfrentadas pelos cotistas, há um conforto para eles ao reconhecer pares da mesma classe, que se encontram na mesma situação e condição no campo, como ressalta a cotista a seguir.

É quase bem parecido comigo mesmo, isso que dá um aconchego, que fez o laço ficar mais forte pelo fato das pessoas serem assim, parecidas, porque a gente chega aqui acha que... Que pelo menos eu convivo com muita gente que tem uma condição melhor, então às vezes a gente fica assim: “nossa, mas só eu que sou assim, sou eu que tô nessa situação?” Só que não, tem muita gente que a gente não conhece que tá passando por isso também. (E9 C F)

Os cotistas que superam as barreiras vão se transformando em exemplos de sucesso neste campo, e assim como a Lei de cotas traz a possibilidade do acesso ao ensino superior, esses exemplos mostram a possibilidade de sucesso no campo acadêmico, havendo relatos de cotistas que são extremamente estudiosos e dedicados, sendo considerados os melhores da turma.

No entanto, as barreiras que exigem um esforço maior dos cotistas envolvem a linguagem acadêmica, que, para ser compreendida, exige que o estudante tenha adquirido conhecimentos basilares durante o ensino médio e caso isto não tenha ocorrido, ele dependerá da ajuda do professor, de monitores, ou o mais recorrente, dos colegas e amigos da classe para superar este desafio que, segundo relatos, vai diminuindo com o tempo e de acordo com o esforço para alcançar este nível de capital escolar.

De acordo com os estudantes, ter um curso de idiomas, principalmente de inglês, também traz vantagens para alguns e acaba sendo uma barreira para os que não tiveram as mesmas oportunidades anteriormente. O domínio do idioma não é uma exigência dentro da sala de aula, mas alguns professores disponibilizam materiais como *slides* e artigos científicos escritos em inglês, que precisam ser compreendidos para a realização das avaliações. Além disso, o estudante que deseja participar de um programa de iniciação científica e intercâmbio precisa fazer o exame Toefl, que é integralmente aplicado em inglês. Para tentar minimizar esta barreira, o MEC disponibiliza aos estudantes o acesso à plataforma *MyEnglish On-line*, na qual eles podem fazer um curso de inglês *on-line*. Mas, quem já entra com o domínio do inglês está em uma posição de vantagem em relação a quem ainda vai aprender o idioma, e pode ter oportunidades como o ingresso em projetos de iniciação científica ou intercâmbio.

O intercâmbio é muito valorizado neste campo, por ser considerado uma atividade que agrega muito valor ao currículo, pois é adquirida experiência tanto com outro idioma (na maioria das vezes), quanto experiência profissional e pessoal. Mas, além do inglês, para os cotistas ainda existem outras barreiras que dificultam o acesso a essa atividade, como a exigência de um bom desempenho (seja na nota do ENEM ou CRA) e, principalmente, a falta de capital financeiro para arcar com os custos da viagem e às vezes com a estadia no outro país, como levantado pelos estudantes a seguir.

Eu acho que é importante pro currículo e pra experiência tanto profissional quanto pessoal [...] Eu não sei realmente como que funciona intercâmbio, mas eu acho que você precisa também ter dinheiro, e eu não tenho dinheiro (risos). (E9 C F).

Então eu tô pensando nisso, sabe? Primeiro porque precisa de nota de ENEM, e eu sou muito ruim de nota de ENEM porque eu não tive base escolar nenhuma, então pra mim é uma dificuldade muito grande, e intercâmbio precisa de inglês. Então eu já teria que começar a fazer inglês. Assim, eu já pensei em fazer, mas existe várias barreiras que estão quebrando essa vontade de fazer. (E12 C M).

Assim sendo, o capital financeiro concede privilégio para alguns e se transforma em barreira para outros, como no caso do intercâmbio. Mas, além disso, o capital financeiro é um mecanismo de distinção de classes na sociedade, que provoca desigualdade socioeconômica e, da mesma maneira, provoca esse efeito na sala de aula, dividindo grupos de acordo com o poder aquisitivo, o que configura a reprodução do sistema capitalista pelo sistema de ensino, conforme Bourdieu e Passeron (2011).

O sistema de ensino, ao reproduzir essa desigualdade, acaba favorecendo, mais uma vez, os estudantes que possuem maior capital financeiro. Os cotistas, principalmente de baixa renda, mesmo conseguindo o acesso à universidade por meio das cotas, sofrem com dificuldades financeiras para ingressar e se manter no campo acadêmico, porque muitos precisam mudar de cidade e isso implica em gastos para a família, como ressaltam as estudantes a seguir.

Todo mundo ficou feliz, só que no começo foi um pouco difícil porque meu pai falou assim: “bom, a gente vai ter que ver se realmente vai ter condição, porque por mais que seja faculdade federal tem um certo custo e não fica barato então, a gente vai ter que conversar”. No começo por um momento eu pensei que eu não ia poder vir por questão financeira, mas todo mundo ficou feliz assim, pela conquista porque eu me dediquei muito, mas teve essa questão financeira. (E9 C F).

Mas assim, bate aquela insegurança: “será que é isso o que eu quero pro resto da minha vida?” Porque eu sei que a minha mãe e o meu pai só têm condição [de me ajudar financeiramente para me formar em um curso]” Lá em casa foi assim “olha, a gente só vai te ajudar a formar [em Agronomia], depois se você quiser fazer outro curso vai ser você sozinha. É essa a oportunidade que estamos te dando”. Então você pensa assim, “eu estou com a responsabilidade da minha família inteira nas costas, então será que eu estou no caminho certo? Será que é isso que eu quero? Será que é isso que eu vou seguir? Será que eu vou ter sucesso nisso que eu estou fazendo?” Então é o tempo todo a gente se questionando. E tem as cobranças da vida adulta, mas a gente depende muito dos nossos pais. Então eu já pensei sim em trancar, ir embora e ficar mais perto [dos pais]. (E35 C F).

O *ethos* de classe justifica o esforço que as famílias dispendem para manter seus filhos estudando em outra cidade, pois o diploma de agrônomo em uma universidade pública vale mais do que o diploma de uma faculdade particular no mercado das profissões e no mercado de trabalho, e este seria um investimento realizado pensando que futuramente seus filhos trarão o retorno ao ocupar uma posição melhor do que os pais no mercado de trabalho.

O capital financeiro também influencia no processo de socialização dos estudantes. Segundo um estudante cotista, “quem tem um nível de renda inferior não tem condição de frequentar os mesmos locais que o pessoal de renda superior frequenta” (E18 C M), fato que provoca a separação de grupos na sala de aula, pois quem tem renda mais alta tem condições de participar de mais atividades de lazer destinadas aos universitários, e acaba se socializando com as outras pessoas com o mesmo nível socioeconômico. Sendo assim, “a socialização do pessoal de renda superior é maior que o pessoal de renda inferior” (E18 C M), o que acaba fortalecendo os laços entre as pessoas com maiores condições financeiras e provocando divisões por afinidade, concedidas pelo capital financeiro, que proporcionou a criação de laços de amizade pelo convívio extraclasse que se mantem em sala, como por exemplo, na formação de grupos para fazer trabalho.

A socialização sua é maior com pessoal [do curso] de maior renda lá fora [fora da universidade], aí você vem pra dentro da universidade e você vai continuar socializando com o pessoal de maior renda que são os seus amigos do lado de fora, né? Aí isso reflete dentro da universidade. [...] Tem pessoa que vai em festa todo dia, tem pessoa que bebe todo dia, tem quem bebe *whisky* [...] Eu não tenho condições pra fazer isso direto, né? [se alguém convida:] “ah, vamos comer um lanche lá não sei aonde”, mas eu não tenho condições de ficar comendo lanche assim, né? O meu é o RU [restaurante universitário], meu lanche é o RU e olhe lá. (E18 C M).

Existem pessoas que saem mais, vão em festas, porque elas têm uma condição financeira melhor. Chega em um ponto onde existe dois tipos de pessoas: uma com alta condição financeira e outra com baixa condição financeira. Elas não vão, em um mês, fazer as mesmas coisas, porque uma vai fazer menos [baixa renda] e outra vai fazer mais [alta renda]. Isso não impede que elas sejam amigas, mas o que pode acontecer é que, uma pessoa que esteja com você no dia-a-dia, fazendo mais coisas juntos, vai ter uma proximidade maior. Então acaba que isso [disparidade de renda] vai separar as pessoas. Por exemplo, no sábado tal grupo vai em uma festa, mas certas pessoas não vão. Então quem vai na festa, interage e depois vai conversar sobre a festa [com quem também foi], e quando tiver outra festa essas pessoas vão juntas e vai acontecendo assim. (E15 C M).

O pessoal convida pra uma festa e a gente não tem dinheiro, faz um churrasco e põe lá: “entrada 60,00 reais”. Mas a gente não tem esse dinheiro, a gente não consegue ter acesso a isso. (E20 NC M).

Nesse ponto, os estudantes moradores de repúblicas se destacam no campo por terem muito contato com vários colegas no curso, por promoverem e participarem de muitas festas e também devido a seu capital financeiro, como relata um estudante a seguir.

Todo mundo têm carro, são bem de vida, frequentam todas as festas. A maior parte é presidente ou têm algum cargo de importância em algum núcleo de estudos. Não todos, mas é. O que destaca neles é isso e normalmente eles falam bem, estudaram em escola particular, as notas são bem maiores do que a maioria. Eles têm mais contatos com o pessoal mais adiantado no curso, então conseguem prova antiga, eles têm o grupo no *whatsapp* que o pessoal da república criou e eles são os administradores. Então conseguem alguma prova antiga, conseguem algum comentário...chama pra festa...é esse pessoal de república. (E8 NC M).

A distinção dos moradores de repúblicas e os demais estudantes acontece pela popularidade que os primeiros têm devido à vida social mais intensa, sustentada pelo capital financeiro familiar, que também proporciona a esses estudantes o conforto de ter um carro para o transporte e roupas e acessórios de marca, como a bota texana, considerada por um entrevistado um calçado mais “chique” e mais caro, apropriado para festas, que custa cerca de seis vezes mais que uma botina.

Tem um pessoal que veio de escolas boas, tem carro, tem um nível econômico superior, então eles estão lá juntos e tem o pessoal que pede carona, que sou eu, que incomoda eles. (E35 C F).

A texana é mais chique porque é uma coisa cara, bem mais elaborada, beem cara, assim. [...] sim, já vamos supor, talvez é filho de um produtor maior né, porque aqui tem muito isso, talvez mora em república dessas mais tradicionais. (E33 C M).

Os moradores de repúblicas constroem muitos laços de amizade e possuem uma grande rede de contatos, o que eleva o nível do capital social deste grupo. O capital social aliado ao capital financeiro favorecem no ingresso em atividades de extensão, como afirmaram alguns estudantes, em que a posse de um carro facilita na entrada em núcleos de estudo, pelo fato de que os membros precisam de transporte para chegar até onde os estudos de campo são feitos. Até então, a distinção dos capitais cultural e financeiro entre os estudantes cotistas e não cotistas foi o principal motivo da desigualdade frente à escola, promovendo a criação de privilégios, barreiras e a distinção de classe no campo acadêmico. Mas o capital social também promove vantagens e desvantagens nesse campo, como por exemplo, a indicação de conhecidos para o mercado de trabalho.

O capital social é extremamente valorizado neste campo, tanto pelos cotistas, que relatam que a conquista do acesso ao ensino superior ultrapassa o nível profissional, porque

devido ao convívio social dentro da universidade, ou seja, ao capital social adquirido, eles são “vistos com outros olhos” perante a sociedade (E24 C M) e também pelos não cotistas, que consideram o *networking* tão importante quanto a dedicação aos estudos no curso.

Dedicação, dedicação ajuda muito, principalmente no primeiro emprego, pela primeira oportunidade, mas talvez se você tiver um *networking* bacana, vale mais a pena do que você se dedicar, depende de qual seria essa dedicação. Às vezes você estudar o dia inteiro não é tão válido como você se comunicar com os seus colegas de classe, por exemplo. (E40 NC M).

Dada a importância do capital social no campo acadêmico e no mercado de trabalho, os estudantes que já possuem uma rede de contatos nesse campo, ou seja, que já tenham adquirido determinado nível de capital social antes da entrada na universidade, possuem vantagens e privilégios na adaptação no campo acadêmico, como o exemplo de uma estudante não cotista que veio de outra cidade, em que o pai já tinha um amigo que era amigo de pessoas influentes na universidade. No dia da matrícula a estudante foi recebida pelo reitor e vice-reitor e eles ficaram conversando, ela ganhou presentes, recebeu ofertas de estágio e segundo ela, “nem sabia que era tão fácil assim conseguir estágio dentro da faculdade”. “Foi assim, bem tranquilo o processo, não tive nenhum problema” (E4 NC F). Em contrapartida, alguns cotistas tiveram problemas no processo de matrícula, por desconhecimento dos documentos necessários para efetuar a matrícula e por falta de esclarecimento no atendimento realizado na instituição.

Nesse sentido, assim como o capital financeiro e cultural trazidos do seio familiar e do ensino médio colocam os estudantes em posições de vantagem e desvantagem, o capital social também faz com que alguns tenham privilégios e sejam beneficiados e outros sejam desfavorecidos no campo acadêmico no curso de Agronomia e no mercado de trabalho. Sendo assim, os estudantes procuram se relacionar com pessoas que possuem influência no curso para ingressar em núcleos de estudo e na empresa júnior ou que tenham a possibilidade de indicação para estágios e empregos.

Facilita tanto na parte de estudo. É ... alguma coisa que você precisa fora daqui, mas dentro da cidade. Também facilita, eu acho que pra ter contato depois de formado. Eu acho que na área de agronomia, eu acho que têm muito disso, de você conhecer uma pessoa que fez agronomia, que pode te indicar pra um estágio e tal. (E17 NC F).

Eu mesmo consegui por um familiar. Ele é formado em Agronomia, é meu tio. Formado aqui mesmo na universidade, e ele me indicou para o processo seletivo de estágio dessa empresa que eu estou hoje. Então das quatro etapas eu passei diretamente por duas...fui diretamente pra terceira etapa. Então ajudou muito. Ele já é um cara reconhecido no mercado, 25 anos de formado e tal...eu já tinha uma certa experiência porque eu andava com ele, mas perto

do pessoal, não era grande coisa, mas me ajudou muito pra passar nesse processo seletivo. (E8 NC M).

Os familiares também influenciam na obtenção de vantagens por meio do capital social no campo acadêmico, beneficiando os estudantes que já possuem parentes que trabalham na área ou pais fazendeiros que também conhecem as pessoas do setor. De acordo com os estudantes, para ter sucesso na profissão, “um fator determinante é quem indica hoje no mercado, se você tem algum parente na área, ou quem indica, você tem uma chance muito grande” (E20 NC M), pois “na nossa área conta muito quem indica” já que só isso [bom desempenho no curso] não conta” (E8 NC M).

As relações construídas durante o curso por meio da socialização em atividades de extensão como núcleos, empresa júnior, PET e também nas festas, ampliam o capital social dos estudantes e trazem benefícios futuros para a inserção no mercado de trabalho, como por exemplo, “algum padrinho que pode te ajudar a arrumar um emprego na multinacional boa e ter um pouquinho mais de sorte no processo seletivo”. (E27 C M).

Em um processo seletivo você pode ser esforçado o que for, porém se você tiver dentro de uma empresa, um conhecido, eles falam o QI [quem indica], o quem indica já auxilia muito. Não adianta nada se você tiver ótimas notas e ser inteligente se não tiver um padrinho lá dentro, mas com certeza se você for inteligente, se você tiver um diferencial você vai conseguir. (E37 NC M).

Pelo menos em núcleo de estudo, que “fulano” conhece “ciclano”, te apresenta isso, tem contato ali de um estágio pra você, já pra você ir [sem processo seletivo], entendeu? Eu acho que isso na agronomia é muito forte, muito. Tanto que na empresa júnior das agrárias, eu acho que a maioria das pessoas que entra, todo mundo sai com serviço dali. Depois, quando forma, já tem meio que um serviço. Eu acho que ter contato também importante, porque tem umas uns amigos meus que já tem uns contatos, então eu já falo: “ah, você podia me arrumar aquele contato, né? Pra eu fazer um estágio depois”, então isso na agronomia é muito... Muito forte. (E9 C F)

Tendo em vista as narrativas dos entrevistados, pode-se afirmar que o sucesso no campo acadêmico e no mercado de trabalho não dependem apenas do esforço e do desempenho acadêmico, mas também do nível de capital cultural, financeiro e social que eles possuem e adquirem ao longo do curso. Assim, um dos cotistas entrevistados acaba questionando a meritocracia presente no sistema de ensino: de que adianta se dedicar e se preparar para ser um bom profissional se o colega que não se dedicou tanto consegue um emprego melhor por indicação “só porque tem parente rico”? (E25 C M).

É, isso é meritocracia, né? Eu acho que... Se todo mundo tá aqui dentro da universidade recebendo as mesmas condições, né? Tem auxílio pra todo mundo, todo mundo recebe a mesma aula, é claro que alguns vão se formar melhores profissionais do que outros, mas quando você sai pro mercado de

trabalho você não vê isso, né? Que nem eu falei pra você, tem quem indica então... Não importa o que você faz aqui dentro da universidade, claro que importa, você vai ser um bom profissional que acabando... Você vai percorrer um caminho mais difícil mas você vai conseguir um emprego bom, aí tem pessoas que não são tão boas na questão profissional e conseguem um bom emprego, eu acredito nisso, né? [...] Tem exemplo sim: ele é irmão de um CEO lá da empresa, sabe aquele pessoal de cargo bem alto. Sem processo seletivo nenhum, sem nada ele conseguiu entrar lá. Aquelas pessoas assim que demoraram 14, 15 períodos pra formar, sabe? Aí a gente fica bem desmotivado nesse sentido porque... Sei lá, a gente estuda, estuda, estuda e quando uma pessoa que só por indicação consegue um emprego bom. (E25 C M).

De narrativas como essa, pode-se perceber que o sistema de ensino é superficialmente meritocrático, porque na prática ele continua reproduzindo e legitimando a desigualdade presente na sociedade, conforme Bourdieu e Passeron (2011) apresentam em sua teoria. Contudo, a Lei de cotas mudou a configuração do campo acadêmico ao garantir o acesso de estudantes de escolas públicas ao ensino superior, fato que não garante a meritocracia, mas proporciona justiça no processo seletivo para a entrada no campo. Mas já inseridos, os estudantes partem de pontos diferentes em relação aos níveis de capital cultural, social e financeiro, o que permite ao sistema de ensino reproduzir de forma ainda mais velada, já que o acesso é superficialmente “democrático” com o sistema de cotas, mas as barreiras para esses estudantes alcançarem o sucesso são ainda maiores. Vale ressaltar que, de acordo com os estudantes, existem cotistas que superam essas barreiras, o que demonstra a necessidade e ponderar e relativizar as determinações do sistema de ensino como foi teorizado por Bourdieu e Passeron (2011).

Quadro 5 – Configuração dos capitais e das disposições de classe no campo

Capitais	Exemplo da configuração dos capitais no campo
Capital cultural	Escolaridade e profissão dos pais, estilo e gosto (vestimenta), cultura rural (“raiz”), escola, curso técnico em agricultura, curso de idiomas, intercâmbio
Capital social	Rede de contatos: membros de repúblicas, atividades de extensão, festas, privilégios para conseguir estágios e emprego
Capital financeiro	Posse de bens materiais (carro, roupas de marca, botina, texana), festas, escola particular, curso de inglês, intercâmbio, propriedades rurais, máquinas e implementos agrícolas

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Portanto, diante da configuração do campo com a distinção dos grupos “raiz” e “nutella”, tendo em vista que o sistema de ensino age para manter essa configuração conforme os interesses da elite do agronegócio, com a inculcação do *habitus* do agrônomo, e a distinção

de classes e capitais, a próxima análise irá destacar como a reprodução do sistema de ensino provoca situações de violência simbólica.

5.8 A violência simbólica presente no sistema de ensino

Conforme já analisado anteriormente, o sistema de ensino implica em um processo de inculcação do arbitrário cultural, e ao incorporar esse arbitrário imposto pela AuP, os estudantes sofrem uma violência simbólica. Nesse sentido, a própria configuração do campo acadêmico no curso de Agronomia é uma violência simbólica, devido à forma como os atores e o próprio sistema de ensino reproduzem o arbitrário cultural para manter a posição e o *status* que já possuem nesse campo. Então, a partir do momento em que os professores e os estudantes atuam para que sejam merecedores destas posições, há uma inculcação de um arbitrário cultural, que eles precisam incorporar para corresponder ao que é esperado por quem está inserido neste campo, e, portanto, sofrem uma violência simbólica.

Os professores, enquanto principais autoridades pedagógicas no campo acadêmico, contribuem para a maior parte da violência simbólica que ocorre neste campo. No processo de inculcação do *habitus* do agrônomo, as situações de violência simbólica estão presentes em cada AP inculcada, em graus diferentes de acordo com os níveis de capitais do estudante dos quais serão exigidos mais ou menos esforços para a adaptação no campo e a incorporação desse *habitus*.

Nesse sentido, os estudantes sofrem com a pressão para se adaptar e se manter no campo, para merecer estar ali. Os professores, por meio das avaliações, principalmente as provas, exigem um bom desempenho dos seus alunos, que acabam passando por situações não só de violência simbólica, mas de estresse, ansiedade e depressão. Em muitas narrativas são encontradas reclamações sobre a distribuição de notas feita pelos professores, que valorizam muito as provas, sendo que em algumas disciplinas a avaliação é “bem severa” (E13 C F), feita com base em duas provas, cada uma com peso de 50%. Nesse contexto, é importante ressaltar que a violência simbólica sofrida pelos cotistas é ainda maior porque, na maioria das vezes, principalmente no início do curso, eles possuem um nível de capital cultural que está em desvantagem em relação ao capital dos demais colegas, fazendo com que eles fiquem ainda mais distantes do arbitrário cultural a ser incorporado. As narrativas a seguir corroboram esta análise.

A forma como você é exigido pelos professores em si é muito grande, é muito diferente do que você tem! A bagagem que você tem é uma e o que é

exigido de você muitas vezes é três vezes maior. Eu tive que correr um pouco atrás disso, mas eu senti muito isso em sala de aula, que o que era exigido de mim, assim, muitas vezes não condiz com o que eu aprendi. (E24 C M).

Nas matérias básicas, os professores já começam a dar aulas como se todo mundo tivesse o mesmo nível. Eles chegaram a falar de um tema, que eu nunca tinha ouvido falar. Eu ia fazer um cálculo e o colega meu falava que já tinha estudado limite, já tinha estudado derivada. Pra mim eu nunca tinha visto isso. As químicas, química orgânica, química analítica, eles já tinham visto tudo e eu sabia um pouquinho de nomenclatura, aquelas coisas muito bobas. Então professor já considerava que todo mundo sabia, mas a gente não estava no mesmo nível. Na hora de fazer prova também não era mesma coisa. Na hora de estudar eu gastava muito mais tempo [em relação aos colegas]. (E23 C F).

Em 2015 ou 2016 eu tive um ataque de pânico muito grande aqui na [universidade]. Depois disso eu descobri que eu tinha ansiedade, eu sempre tive, mas foi a universidade que piorou isso. Eu achava que não, mas isso [ansiedade] é muito comum com os estudantes, não só do meu curso, mas muitos cursos daqui. Aí vem a parte da frustração, de você se dedicar e não conseguir se concentrar ou então você ter uma crise no meio da aula. Isso acarreta muita coisa, aí dá vontade de desistir mesmo, porque às vezes você dedica, dedica, dedica e ainda não sai resultado, aí é complicado. (E5 NC F).

A transição do ensino médio para o ensino superior se configura em violência simbólica para aqueles estudantes que não foram preparados didaticamente para estar nesse campo, sendo a maioria estudantes de escolas públicas. De acordo com alguns cotistas, “é uma mudança muito grande, muito drástica, eu saí do ensino médio, que não era lá grande coisa e cheguei numa universidade de renome” (E24 C M), onde “a forma que o professor avaliava era como se todo mundo já estivesse no mesmo nível de ensino e não era a realidade” (E35 C F). Esses estudantes reconhecem que essa é uma falha que não pode ser atribuída aos professores, mas sim ao sistema de ensino meritocrático, “porque eles estão avaliando pensando que todo mundo está nivelado, mas às vezes não é isso que acontece” (E35 C F). E esse tipo de avaliação se torna uma violência que pode provocar o sentimento de não pertencimento a este campo, como narra esta cotista a seguir: “eu pensei que [o curso superior] não era pra mim, que eu tava muito atarefada” (E13 C F).

É importante destacar que essa violência simbólica também é sofrida pelos estudantes não cotistas, corroborando a teoria de Bourdieu e Passeron (2011), em que a violência simbólica é sofrida por todos que estão submetidos ao sistema de ensino, pois mesmo que esses estudantes tenham se preparado mais, de acordo com o estudante “algumas disciplinas precisavam de base um pouco mais avançada do que eu já tinha visto, e muitos professores

exigiam, achavam que a gente já tinha como base” (E14 NC M), o que comprova o alto nível de exigência neste campo para reforçar o *status* de renome do curso e da instituição.

A AuP também inculca nos estudantes a importância da extensão para a formação do agrônomo, sendo necessário participar de núcleos de estudo, empresa júnior, PET e dias de campo. Os estudantes ingressam em várias atividades e como a carga horária das disciplinas já é alta, eles ficam sobrecarregados. Com isso, novamente os cotistas sofrem mais com essa violência simbólica, pois precisam dedicar mais tempo para estudar e conseguir acompanhar o ritmo do ensino e ainda precisam ingressar em atividades de extensão para ter uma boa formação, como consta nas narrativas a seguir.

Eu acho que falta alguma coisa na base, sabe? Eu acho que isso é bom, mas isso não basta. Precisa fazer alguma coisa porque a gente chega aqui, que às vezes sofre muito e perde tempo, tempo que eu poderia estar dedicando com uma iniciação, tocar um projeto. Eu tenho que ficar estudando mais que meus colegas pra poder alcançar o mesmo. [...] Ah, pra ser sincera: é psicológico também. Eu já tive depressão e vira e mexe eu tenho uns surtos porque é muito difícil você quer fazer alguma coisa e não consegue. É difícil mesmo!(E23 C F).

A falta de empatia de professores, alguns professores acham que não tem essa ideia de que a gente não entra preparado para o que está acontecendo aqui. Ao invés de ter esse cuidado de preparar, é jogado em cima da gente todas as responsabilidades e a gente tem que aprender a lidar com isso sozinho, sem ajuda. (E3 NC M).

Os estudantes também reclamaram do comportamento de alguns professores que fazem pressão psicológica ao lidar com a turma, ridicularizam as dúvidas dos colegas e não ouvem as opiniões dos alunos. Esse estilo autoritário de alguns professores acarreta algumas situações que se configuram em violência simbólica inibindo e diminuindo os estudantes na sala de aula. Os cotistas reclamaram que suas dúvidas são ridicularizadas não apenas por alguns professores, mas também por colegas que comentam “nossa, mas fulano tá fazendo essa pergunta, pelo amor de Deus” (E9 C F), ressaltando que se sentem constrangidos por “não respeitarem a sua dúvida, não respeitarem a sua dificuldade” (E2 C M).

É muito distante: é eles e a gente! Eles dão aula e a gente escuta. Mas é claro que aceitam opiniões, perguntas e tudo mais. Alguns não. Alguns nem perguntas eles aceitam. A gente não pode perguntar, a gente tem que ficar três horários só olhando pra cara dele, sem poder falar nada e se ele faz uma pergunta e a gente acerta, ele tenta fazer outra pra gente errar. (E16 NC F).

Você fica com medo porque você não pode tirar dúvida e o professor vai ficar te respondendo com cara fechada, responder com voz grossa. Então, a gente tem um pé atrás pra perguntar. (E10 NC M).

Além disso, a linguagem acadêmica usada em sala é outra AP que se configura em violência simbólica, mas apenas para aqueles estudantes que não tiveram contato com o meio rural ou são técnicos em agricultura, pois o fato do professor “usar vocabulários ou nomes subentendendo que você já tá entendendo prejudica muito a qualidade da aula” (E27 C M). Essa violência é reduzida ao longo do curso com a adaptação desses estudantes aos termos utilizados pelos professores, à medida que eles vão incorporando o *habitus* do agrônomo.

Eu vejo por mim, porque que eu quis abandonar, na minha turma tem muita gente que vem de técnico agrícola, que tem família que é produtor e eu não venho disso. Eu venho de um meio completamente diferente. Eu sou o estereótipo de menina de apartamento da cidade grande, meus pais não mexem com isso [fazenda], eles não fazem nem ideia. Eu sinto que eu tenho que ficar me dedicando extra, pra repor isso [o fato de não ser de fazenda]. Isso vai me deixando bem desesperada. (E4 NC F).

Eu tive um pequeno contato com a questão rural, mas não tenho conhecimento dessas coisas [maquinários e manejo rural] e a maioria dos professores já espera que a gente chegue sabendo tudo isso [maquinários e manejo rural]. Eu não acho bom porque eu vim pra cá pra aprender essas coisas, entender do que elas se tratam e eles exigem que a gente já saiba disso? Tem essa imagem criada de que você cresceu na fazenda, cresceu cuidando do gado do seu pai então você já tem que saber disso. (E30 C F).

Neste caso, a violência ocorre porque os estudantes que vêm do meio urbano não possuem o capital cultural que tradicionalmente faz parte do perfil de estudantes que ingressam no curso de Agronomia. Com isso, tanto os estudantes cotistas quanto os não cotistas, por não terem conhecimento prático no meio rural, sentem dificuldade no curso porque o campo ainda está configurado pelo *habitus* do agrônomo “raiz”, que já tem contato com a fazenda.

Alguns professores também disponibilizaram material para estudo em inglês, que depois foi cobrado nas provas, o que provocou uma situação de desvantagem para os estudantes que não tem domínio deste idioma e que precisam compreender o conteúdo para ir bem nas avaliações, como revelam as narrativas a seguir.

Tem um professor que dá só *slide* em inglês. [...] Não é todo mundo que sabe inglês. Você precisa estudar pra uma prova com o *google* tradutor aberto do lado. Como uma atividade adicional, um material complementar até que eu acho válido, mas como material básico eu não concordo porque você não vai tá entendendo nada. A gente tá aqui pra aprender, mas não pra aprender inglês. Pra isso tem disciplina específica, tem cursinho por fora. (E19 C M).

A importância dada pelos estudantes ao conhecimento da língua inglesa acontece pela inculcação de uma AP, em que “o professor [...] na primeira prova levou uns slides que ele falou que tinha apresentado num congresso e não deu tempo dele mudar o idioma e tipo tava

tudo em inglês” (E25 C M), despertando nesse estudante a importância em saber inglês e o sentimento de que ele estava atrasado em relação aos colegas que já tinham facilidade com a língua. Outro estudante explica que, diferentemente da maioria dos seus amigos, ele não tinha feito nenhum curso de idioma, e que a necessidade de saber inglês em determinados momentos no curso “foi importante pra entender a importância disso. Que na verdade, até no mercado de trabalho hoje o idioma de inglês eles falam que é coisa básica, né? Você tem que ter mesmo” (E26 C M). Essa AP acaba se configurando em uma situação de violência simbólica, tanto para os cotistas quanto para os não cotistas, que não tem conhecimento do idioma, sendo que em algumas situações, ao realizar atividades relacionadas com o idioma tornou-se algo “desgastante e até mesmo humilhante se comparado a uma pessoa que já sabe o inglês” (E37 NC M).

A conduta conservadora do curso foi muitas vezes narrada por estudantes do sexo masculino e feminino como sendo traduzida em uma postura machista por parte de colegas, professores e do mercado de trabalho. A cultura patriarcal arraigada no país desde o período colonial se estendeu para o campo das profissões, no qual algumas são consideradas masculinas e outras femininas. Como já analisado anteriormente, Agronomia “é um curso mais de homem” (E10 NC M), o que, segundo alguns estudantes, é um processo natural que o homem se interesse mais pelo trabalho com a terra, que exige força física e disposição para “botar a mão na massa”. Algumas meninas relataram que seus pais e professores do ensino médio chegaram a desencorajá-las a cursar agronomia por ser um curso masculino e também porque elas teriam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

O descrédito com as mulheres na profissão também vem de alguns professores mais tradicionais e antigos no curso, que delegam atividades práticas mais para os meninos e duvidam da capacidade das meninas, chegando a chamar atenção dos estudantes homens para que não deixem as mulheres se saírem melhor do que eles nas matérias exatas. Um professor, em uma apresentação de trabalho de um grupo composto por mulheres, chegou a dizer “que mulher não deveria fazer cálculo, porque a mulher não tem aptidão” (E23 C F).

Há ainda, por parte de poucos professores, um discurso machista, que se dissemina entre os estudantes provocando preconceito contra a figura feminina. Além disso, as mulheres sofrem a violência simbólica com a eventual exclusão feita pela AuP nas aulas práticas, pois as atividades que envolvem o uso de ferramentas são diretamente delegadas aos homens. Há desconfiança em relação ao potencial das mulheres no curso, e, por isso, elas se sentem

cobradas para ter um desempenho melhor que o dos homens e assim provar que merecem seu espaço nas ciências agrárias.

Teve uma vez que um professor falou dentro da sala de aula que daria uns pontos extras e falou assim: “ó, se tirar 59 na minha disciplina, eu dou um empurrãozinho, se as mulheres tirarem 58 passa, os homens têm que ser 59. Depois disse: “tô brincando, tô brincando”. Mas foi uma brincadeira idiota que não deveria ser feita. (E18 C M).

É um curso que puxa mais pro gênero masculino mesmo porque tem muito serviço pesado: amostragem de solo, ir pra campo, dar assistência em fazenda, lugar onde têm muito homem, né...? (E8 NC M).

Na aula prática às vezes o professor brinca: “Os meninos fazem, as meninas não dão conta.” Mas a gente pega e faz assim mesmo. (E23 C F).

E esse discurso machista da AuP, em alguns casos, é reproduzido pelos homens no curso, já que para eles, Agronomia é uma profissão considerada masculina, por conter práticas em meio rural que em algumas ocasiões exigem esforço físico e por lidar com um público majoritariamente masculino, o que, na visão deles, atrapalha a atuação das mulheres em campo, o que explica a expressiva participação feminina nos laboratórios e na área da pesquisa. No entanto, é importante destacar que nem todos os professores são machistas, mas pelo contrário, alguns incentivam a atuação nas aulas práticas e deixam espaço livre caso as mulheres queiram atuar, como explica este estudante: “ele [o professor] não veta, ele deixa qualquer pessoa que quiser fazer ou fala assim “alguém pega e se candidata a fazer?” As pessoas que se candidatam, então geralmente eles deixam muito aberto pra quem quiser fazer qualquer atividade” (E20 NC M).

Uma estudante chegou a dizer que os colegas homens se sentem incomodados por ter mulheres cursando agronomia e porque vão ter que competir com uma mulher no mercado de trabalho. Os homens sentem a necessidade de manter sua posição de referência no curso, de reforçar sua masculinidade nas aulas práticas e mantêm um discurso de que Agronomia não é um curso para mulheres e que elas não deveriam estar ali.

Um entrevistado chega a comparar que antes, nas turmas de agrônomos tinha uma mulher entre cinquenta homens e que, felizmente, hoje na turma dele tem muitas meninas, mas ainda não chegam a ser nem metade da sala. Mas com relação aos *gays*, ele ressalta que ainda há muito preconceito e que as pessoas machistas acham que eles não deveriam estar no curso e fazem “piadinhas” preconceituosas contra eles. No entanto, apesar de as mulheres serem mais bem aceitas no curso do que os *gays*, ele afirma que no mercado de trabalho elas podem sofrer mais preconceito do que os *gays*, como explicado no fragmento a seguir.

Por exemplo, se você for *gay* e não aparentar, você ainda tem muita chance no mercado porque eles dão preferência pra homem, no caso da Agronomia. Já mulher é bem mais difícil. Eu vejo o cargo de professoras na Agronomia. Eu fico muito orgulhoso de ter professoras mulheres. No meu primeiro período a maioria das professoras era mulheres agrônomas. É muito bom elas terem uma posição no mercado, só que também não é fácil. Elas contam as histórias delas e tal, que não foi fácil, por exemplo, caso de professora em que a vaga já era destinada pra homem, mas por causa de currículo ela conseguiu. Essas situações, às vezes o cara agrobóy, hétero, branco e tal... Ele já tem uma vaga garantida no mercado por ser assim, só que ele não é um profissional tão bom quanto uma mulher *gay*, uma lésbica ou sei lá... (E28 C M).

Muitos estudantes ressaltaram a importância das mulheres no curso e o bom desempenho delas nas disciplinas, afirmando que antes havia mais distinção das mulheres no curso, mas que atualmente é muito pouco, “quase nada” (E32 NC M). Vale ressaltar que esta é uma fala masculina, que expressa a percepção de um ator sobre uma situação que ele presencia, mas não vivencia, divergente das narrativas femininas, que revelam a existência de preconceito e uma necessidade de provar a competência para atuar nas ciências agrárias. Assim sendo, as mulheres têm conquistado seu espaço no curso e trabalham para que seu desempenho seja melhor que o dos homens, como demonstrado nos resultados quantitativos sobre a comparação entre o desempenho acadêmico feminino e masculino no curso. No entanto, muitos relataram que o mercado de trabalho espera pela figura masculina, pelo agrônomo, e que a visão de uma mulher atendendo a um produtor rural conservador causaria estranhamento e desconfiança por parte do cliente. Esse seria, de acordo com os estudantes, um problema cultural que o mercado de trabalho carrega: Agronomia “é um dos cursos que tem o mercado de trabalho mais machista. Tipo assim, por mais que as meninas estejam ganhando espaço sim, tem muita empresa que dá preferência ao homem, tipo ao agrônomo. Infelizmente” (E29 NC M).

A AuP também inculca o *habitus* do agrônomo “raiz”, no qual os estudantes procuram adotar o estilo do agrobóy para se adequar ao estilo rural do homem do campo, usando calça jeans apertada, camisa xadrez, às vezes boné ou chapéu, e principalmente, a botina. Os estudantes dizem que, por orientação inicial dos professores, nas aulas práticas é necessário o uso da botina, e por ter muitas aulas práticas durante a semana, eles acabam usando a botina todos os dias, transformando este calçado na identidade do curso. Alguns estudantes dizem que usam todos os dias para se precaver, pois se sentiriam envergonhados de chegar em uma aula prática sem a botina.

Mas, o grupo “nutella”, que se recusa a usar botina, sofre preconceito por ter um estilo alternativo. Os colegas fazem comentários, debocham e excluem essas pessoas das atividades

de extensão porque eles não têm o perfil “bruto, rústico e sistemático” que o “agroboy raiz” tem. Sendo assim, a violência simbólica sofrida pelos “nutellas” ocorre principalmente em relação ao capital cultural corporificado e ao gosto, pois o estilo de se vestir, o gosto musical, o jeito de se portar desse grupo é muito urbano, “bicho grilo” e “nutella”, não condiz com o *habitus* do agrônomo “raiz”.

Eu tenho amigos que usam tênis de boa e toda vez que ele chega o pessoal fala alguma coisa: “ah, de tenizinho aí, né?”, “agrônomo nutella, agrônomo de apartamento”, essas coisas, sabe? Eu tenho um amigo que só porque ele é de BH, eles ficam enchendo o saco dele, dizendo que ele é agrônomo de apartamento. (E24 C M).

Outra situação de violência simbólica identificada foi provocada pelo processo de matrícula, que distingue os entrantes conforme estipula a Lei de cotas e exige a documentação necessária para efetuar a matrícula pois “se você se declara vulnerável eles pedem uma série de documentos a mais” (E1 C M). A burocracia envolvida no processo de matrícula dos cotistas é maior do que na matrícula dos não cotistas, pois exige mais documentos e tempo de processamento para validação, configurando a violência simbólica. Essa violência consiste no fato de que, muitas vezes, os estudantes cotistas não têm a documentação exigida porque não compreendem quais documentos precisam ser levados e acabam tendo que ir presencialmente várias vezes ao setor responsável para realizar o procedimento. Com isso, dispendem altos gastos com cartório para autenticar os documentos “só pra entrar na cota foi uns 250 reais de papel” (E28 C M), são selecionados para comparecer perante um comitê que avalia o fenótipo desse cotista e aguardam durante um tempo maior para que a matrícula seja confirmada.

Eu acho bem mais fácil porque o cotista tem que trazer muito papel, muita coisa e o ampla concorrência não. Ele só traz o histórico e os documentos dele. No nosso caso [cotista] não, a gente tem que trazer os documentos da mãe, do pai, a carteira de trabalho pra gente comprovar mesmo a renda e a auto declaração. (E6 C F).

A gente chegava lá [setor de matrícula] pra pedir informação, eles falavam assim: “ah, você tem que ler o edital, tá tudo no edital”! Mas onde tá esse edital? Aí eu entrava no site e não conseguia achar o edital e eles diziam: “ah, mas você não dá conta de mexer? Tá lá no site da PRG, você entra lá...”. Tratava a gente com arrogância, sabe? Então aí eu não gostei do serviço prestado por eles. (E18 C M).

Alguns cotistas disseram que as orientações no site eram confusas e que eles não conseguiram encontrar a documentação exigida para o tipo de cota deles e por isso faltaram alguns documentos no dia da matrícula. Um cotista relata que ele não tinha acesso à internet na época: “pra quem não tinha contato com muita internet, eu me senti prejudicado” (E7 C M) e que precisou do auxílio de uma ex-professora do ensino médio para realizar sua matrícula.

Um estudante não cotista conta que seu processo de matrícula foi “tranquilasso”, mas que um amigo cotista teve problemas:

Foi tranquilo. Ao contrário de alguns amigos meus [cotistas] que não conseguiram entrar e fizeram [o processo] três vezes por causa da renda. Quando foram olhar a renda dele, fizeram três análises erradas e ele não conseguiu entrar. Ele já estava matriculado e ele não conseguiu entrar na nossa turma, ele vai ter que fazer o ENEM de novo pra tentar entrar no dezenove/um [semestre letivo]. Isso chateou muito a gente que conheceu ele, ele foi na recepção, ele foi em tudo, conheceu a turma inteira e ele não pode vir pra aula com a gente, sabe? Mas ao contrário do meu que foi “tranquilasso”, não tive problema nenhum. (E16 NC F).

Nesse sentido, é possível afirmar que o próprio sistema de cotas provoca situações de violência simbólica ao promover a entrada de grupos com níveis de capital cultural mais distantes do que é exigido no campo. Vários cotistas afirmaram que o sistema de cotas promove o acesso ao ensino superior, mas para a adaptação e a permanência no curso é preciso se esforçar ainda mais que os colegas para obter sucesso. Ao entrar na universidade por meio das cotas, eles precisam “correr atrás do prejuízo” para conseguir se formar.

É discrepante a realidade das pessoas que estudam nas escolas particulares, que não precisam do sistema de cotas pra passar na universidade e as pessoas que entram por cota. Às vezes eu acho que esse sistema é uma ilusão porque você tem a oportunidade de entrar, mas você não tem condição de ficar. Então acaba que depois essas pessoas que vão desistir e vão abrir vaga pra ampla concorrência, pra quem não tem cota, pra quem teve oportunidade de ter uma boa base pra estudar e pra chegar na universidade. (E35 C F).

Tem que mudar muita coisa. Eu consegui entrar por cota, só que como eu não tenho um ensino tão bom, hoje, de certa forma, me prejudica aqui dentro. Porque eu tenho que correr atrás de muita coisa que já era pra eu saber. Assim, eu acho muito bom, por um lado, porém eu espero que um dia não precise mais [das cotas] porque todo mundo vai estar em situação igual e todo mundo tenha condição de entrar numa faculdade. (E22 C F).

Portanto, a violência simbólica sofrida pelos estudantes do curso de Agronomia é provocada pela falta de base do ensino médio, pelas exigências em relação ao desempenho e ao estilo de vestimenta característico do agrônomo “raiz” (uso da botina), pela competitividade no campo acadêmico e a falta de empatia dos professores, pelas provas e a necessidade de saber o inglês, pelo machismo por parte de alguns colegas e professores e pelo processo de matrícula. Diante da análise das narrativas, é possível afirmar que essas situações de violência simbólica acontecem como consequência do processo de inculcação do *habitus* do agrônomo pelo sistema de ensino, como colocado por Bourdieu e Passeron (2011), o que permite concluir que ela se torna ainda mais sofrida pelos cotistas, pelo fato deles possuírem

um *habitus* mais distante do *habitus* a ser incorporado, exigindo maior esforço destes estudantes para se adaptar e obter sucesso no campo.

Assim, a ilusão do sistema de cotas proferida pelas duas cotistas é a ilusão do sistema de ensino independente, que Bourdieu e Passeron (2011) defendem em sua teoria: o sistema de ensino continua, de forma geral, produzindo e reproduzindo as desigualdades da sociedade porque cada estudante entra no campo acadêmico com uma estrutura de capitais, e como foi analisado neste trabalho, esses capitais são fundamentais para definir as posições do jogo - quem tem poder, *status* e sucesso. No entanto, o sistema de cotas reduz essa desigualdade na fase do processo seletivo, o que revela o papel importante que as cotas desempenham na redução, ainda que amena, das desigualdades no campo acadêmico, pois, com a inserção de classes menos favorecidas neste campo, há, na maioria dos casos, a incorporação de um *habitus* de uma profissão socialmente valorizada, com aumento do capital cultural e social destes estudantes, conferindo a eles *status* e distinção social. Vale ressaltar que, o sistema de cotas tem sua função social e não há aqui uma tentativa de deslegitimá-lo, pelo contrário, ele proporciona oportunidades que são fundamentais para as classes menos favorecidas, mudando as regras do “jogo que é jogado” no campo acadêmico. Todavia, além de garantir condições de acesso é necessário também que sejam garantidas condições de permanência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção apresenta as principais conclusões deste estudo, tendo em vista o objetivo geral de compreender a dinâmica do campo acadêmico presente no curso de Agronomia à luz da teoria bourdieusiana. Para isso, são retomados cada um dos objetivos específicos em relação aos achados do trabalho, após um panorama geral da configuração do campo acadêmico no curso de Agronomia. Em seguida, são apresentadas algumas constatações e contribuições deste estudo, bem como as limitações da pesquisa e algumas sugestões para trabalhos futuros.

Ao tratar da história e da estrutura do campo, os aspectos abordados – as novas exigências impostas aos estudantes e professores, a necessidade dos estudantes de participarem de atividades extracurriculares, a exigência de domínio de outro idioma, a inserção das mulheres e estudantes de baixa renda no campo acadêmico de Agronomia – permitem afirmar que este campo tem passado por mudanças estruturais que o tornaram mais diversificado, principalmente no que diz respeito ao perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes. Sendo assim, a configuração do campo acadêmico como um campo que possui tradição, mas que tem passado por mudanças, traz implicações para o perfil dos estudantes que têm ingressado na universidade.

O processo de adaptação dos estudantes no campo é influenciado pelo nível de capital cultural (escolar e familiar), financeiro e social, pelos programas de assistência estudantil da universidade, pela origem geográfica do estudante, pela pressão do campo acadêmico e pelas amizades, que refletem a importância do capital social no campo acadêmico. Nesse contexto, o campo acadêmico da Agronomia acaba sendo configurado por dois perfis de estudantes: um (“nutella”) representa as mudanças estruturais que aconteceram nesse campo e o outro (“raiz”) a resistência para manter a tradição presente nele.

O **primeiro objetivo específico** enunciado no trabalho foi “traçar o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de agronomia antes e depois da Lei de Cotas” no curso de Agronomia. Este objetivo foi operacionalizado por meio da fase quantitativa da pesquisa, com a análise dos questionários socioeconômicos do ENADE e de um banco de dados disponibilizado pela IES estudada. Em termos gerais, verificou-se que, após a vigência das cotas, houve um aumento no ingresso de estudantes com baixa renda e com pais que possuem níveis mais baixos de escolaridade. Aumentou também a participação de pretos e pardos no curso de Agronomia, que ainda é cursado majoritariamente por brancos. Em relação ao desempenho dos cotistas, destaca-se a expressividade do Grupo 2, que representa

estudantes de escolas públicas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, dos quais 21,9% obtiveram a faixa mais alta do CRA e 51,6% estão acima da média exigida para aprovação (60%), o que significa que cerca de 73,5% desses cotistas possuem um bom rendimento (acima da média exigida) considerando os parâmetros da universidade. Com este percentual (73,5%), os cotistas do Grupo 2 superaram os ingressantes por ampla concorrência, que obtiveram 69,9% de rendimento acima da média.

O **segundo objetivo específico** consistiu em “descrever aspectos do *habitus* do estudante de Agronomia”, mediante o aporte teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Assim, chegou-se à conclusão de que a construção do *habitus* do agrônomo perpassa pela incorporação de ideias, modos e crenças, ou de um arbítrio cultural, cuja inculcação é feita por professores, núcleos de estudos, empresa júnior ou por uma autoridade pedagógica, por meio de discursos e práticas (ação pedagógica e trabalho pedagógico) que acabam moldando os estudantes para que produzam e reproduzam o *habitus* do agrônomo, correspondendo às expectativas do campo acadêmico e mercadológico, retratando assim, basicamente, o funcionamento do sistema de ensino descrito por Bourdieu e Passeron (2011).

Desse modo, o *habitus* do agrônomo é imposto pelo sistema de ensino, de acordo com os interesses da elite do agronegócio, por meio de uma AP (linguagem, discurso, atividades de extensão, provas e trabalhos) que é inculcada por uma AuP reconhecida no campo, e que, com o passar do tempo, as práticas envolvidas na AP são incorporadas de forma duradoura (TP), tornando-se uma apropriação de práticas e um hábito dos próprios estudantes, sendo este o processo de formação do *habitus* do agrônomo.

Durante o processo de inculcação do *habitus* do agrônomo, os estudantes incorporam, de certa maneira, um perfil para o qual eles foram moldados conforme os interesses da elite do agronegócio. Porém, conforme analisado na configuração do campo acadêmico, existem (basicamente) dois perfis presentes no curso, sendo o “raiz” aquele mais próximo do *habitus* do agrônomo, por já ter disposições para incorporar as práticas a serem inculcadas. Já os estudantes com o perfil “nutella”, em uma relação de rivalidade com o grupo “raiz”, acabam contraindo uma resistência em incorporar o *habitus* do agrônomo, que ainda é tradicional e tem sido conservado e reproduzido pelo grupo “raiz”, que também resiste em se adaptar a um estilo mais moderno, próximo ao dos “nutellas”.

Assim, o *habitus* do agrônomo continua sendo reproduzido com um perfil tradicional, sendo incorporado pela maioria dos estudantes que historicamente ingressam no curso, que são aqueles que já possuem uma predisposição para adquirir as práticas do agrônomo “raiz”.

No entanto, esse perfil “raiz” vem sendo rechaçado e tem sofrido resistência, porque o campo tem novos entrantes – as mulheres e os “nutellas” – e estes são portadores de diferentes níveis de capitais, o que tem diversificado o campo acadêmico no curso de Agronomia.

Essa diversificação de perfis no campo acadêmico ocorreu, principalmente, pelo fator geracional e pela Lei de cotas, que resultaram na inserção de estudantes com um perfil socioeconômico, cultural e demográfico que antes não se fazia expressivamente presente neste campo.

O sistema de ensino é superficialmente meritocrático, porque na prática ele continua reproduzindo e legitimando a desigualdade presente na sociedade, conforme Bourdieu e Passeron (2011) apresentam em sua teoria, mas não nas mesmas proporções que antes da Lei de cotas. Esta lei mudou a configuração do campo acadêmico ao garantir o acesso de estudantes de escolas públicas ao ensino superior, fato que proporciona justiça no processo seletivo para a entrada no campo acadêmico, e que, juntamente com as políticas de assistência estudantil, tem amenizado as desigualdades no ensino superior, mas não garante a meritocracia no sistema de ensino. Isso acontece porque os estudantes, já inseridos no campo acadêmico, partem de pontos diferentes em relação aos níveis de capital cultural, social e financeiro, o que permite ao sistema de ensino reproduzir, de forma ainda mais velada, a ordem social vigente, já que o acesso é superficialmente “democrático” com o sistema de cotas, mas as barreiras – em relação aos níveis de capitais cultural, social e financeiro (como por exemplo, a oratória, o domínio de outro idioma, noções de cálculo e química aprendidas no ensino médio) para esses estudantes cotistas alcançarem o sucesso acadêmico são ainda maiores, por conta da diferença dos níveis de capitais. Vale ressaltar que, de acordo com os estudantes, existem cotistas que superam essas barreiras, o que demonstra a necessidade de ponderar e relativizar as determinações do sistema de ensino como foi teorizado por Bourdieu e Passeron (2011).

O **terceiro objetivo específico** foi “identificar os mecanismos pelos quais se exerce a violência simbólica” e o **quarto objetivo específico**, por sua vez, refere-se a “apontar possíveis distinções entre a violência simbólica sofrida pelos estudantes cotistas e não cotistas”. Ambos temas foram tratados conjuntamente em uma seção, na qual constatou-se que a violência simbólica sofrida pelos estudantes do curso de Agronomia é provocada pela falta de base do ensino médio (sofrida principalmente pelos cotistas), pelas exigências em relação ao desempenho e ao estilo de vestimenta característico do agrônomo “raiz” (uso da botina), pela competitividade no campo acadêmico e a falta de empatia dos professores, pelas

provas e a necessidade de domínio do idioma inglês, pelo machismo por parte de alguns colegas e professores e pelo processo de matrícula. Diante da análise das narrativas, é possível afirmar que a grande maioria das situações de violência simbólica acontecem como consequência do processo de inculcação do *habitus* do agrônomo pelo sistema de ensino, conforme colocado por Bourdieu e Passeron (2011), o que permite concluir que ela se torna ainda mais sofrida para os cotistas, pelo fato de eles possuírem um *habitus* mais distante do *habitus* a ser incorporado, exigindo maior esforço destes estudantes para se adaptar e obter sucesso no campo acadêmico.

Assim, “a ilusão do sistema de cotas”, conforme expressão utilizada por duas cotistas, retrata a forma como os cotistas veem as cotas. Essa ilusão é a ilusão do sistema de ensino independente, que Bourdieu e Passeron (2011) defendem em sua teoria: o sistema de ensino continua, de forma geral, produzindo e reproduzindo as desigualdades da sociedade porque cada estudante entra no campo acadêmico com uma estrutura de capitais, e como foi analisado neste trabalho, esses capitais são fundamentais para definir as posições do jogo - quem tem poder, *status* e sucesso. No entanto, o sistema de cotas reduz essa desigualdade na fase do processo seletivo, o que revela o papel importante que as cotas desempenham na redução, ainda que amena, das desigualdades no campo acadêmico, pois, com a inserção de classes menos favorecidas neste campo, há, na maioria dos casos, a incorporação de um *habitus* de uma profissão socialmente valorizada, com aumento do capital cultural e social destes estudantes, conferindo a eles *status* e distinção social.

É importante ressaltar que o sistema de cotas tem sua função social e não há aqui uma tentativa de deslegitimá-lo, pelo contrário, ele proporciona oportunidades que são fundamentais para as classes menos favorecidas, mudando as regras do “jogo que é jogado” no campo acadêmico. As cotas têm cumprido seu papel ao promover o acesso de estudantes de escolas públicas ao ensino superior público, dando oportunidades para jovens pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e com baixa renda, de ingressar em uma IFES e, assim reduzir – ainda que de forma tímida - as desigualdades diante do sistema de ensino.

A pertinência social da universidade reforça a dimensão simbólica do papel do sistema de cotas e da assistência estudantil para o acesso e permanência das classes menos favorecidas ao ensino superior, pois na universidade é prevista uma formação técnica, política e cidadã, o que possivelmente permitirá que esses estudantes adquiram senso crítico, consciência de classe e atitude cidadã para lutar pelos seus direitos na sociedade.

Sabe-se que a Lei de cotas tem previsão para ser revista em 2022 (após 10 anos de sua publicação) e estudos como este alertam para a sua relevância política e social enquanto garantidora do acesso de estudantes de escolas públicas, com baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência às IFES. Essa é uma política pública que tem apresentado um impacto social muito positivo ao promover o aumento da diversidade no campo acadêmico, tornando as IFES um espaço mais representativo ao ser ocupado por pessoas com diferenças culturais, fenotípicas e socioeconômicas.

A análise do sistema de cotas sob a perspectiva da teoria bourdieusiana nos leva a concluir que as cotas, ainda que desempenhem um papel fundamental para a redução das desigualdades no sistema de ensino, não são suficientes para eliminar tal reprodução, pois os diferentes níveis de capitais dos estudantes que ingressam no ensino superior são determinantes para a adaptação e o sucesso no campo acadêmico, o que demanda maiores esforços por parte dos estudantes que possuem níveis deficitários em relação ao que é exigido nas IFES. Sendo assim, os estudantes que possuem baixos níveis de capital escolar e familiar estão em desvantagem em relação aos que estão mais próximos dos níveis exigidos no ensino superior, configurando ainda o sistema de ensino como desigual.

Entretanto, é importante ter o cuidado para não generalizar a questão da qualidade do ensino, tomando por verdadeiro o discurso de que escolas particulares são melhores do que as públicas, pois existem casos que provam o contrário. Da mesma forma, não é possível afirmar que os estudantes de escolas públicas não possuem os mesmos níveis de capital cultural, o mesmo vale para os estudantes de escolas particulares, pois o conceito de capital cultural envolve não só o capital escolar, como também o capital familiar, dentre outros aspectos relacionados às experiências do sujeito, bem como aos capitais financeiro e social.

Para os estudantes vulneráveis já inseridos no ensino superior, é preciso ampliar e desenvolver programas de assistência estudantil, que, conforme analisado, fazem toda a diferença para aqueles que realmente precisam de auxílio para dar continuidade aos estudos. A fiscalização desses programas também precisa ser feita, pois houve relatos de que haviam pessoas contempladas por programas de assistência sem a devida necessidade, o que retira a chance de outra pessoa mais necessitada de se beneficiar. Com o advento da Lei de cotas, a demanda dos estudantes por esses programas tem aumentado, o que reforça a necessidade de ampliar, desenvolver e fiscalizar os programas de assistência estudantil.

Além da assistência com a infraestrutura (moradia, alimentação e bolsas de vulnerabilidade socioeconômica) é necessária a assistência em relação ao processo de ensino-

aprendizagem bem como o aperfeiçoamento das políticas já existente, como por exemplo, promover o bom funcionamento das monitorias, para atender as demandas do público que adentra as universidades com *déficits* em relação à educação básica, sejam elas provenientes de estudantes de escolas públicas ou de escolas privadas.

É importante destacar que as políticas de assistência estudantil impactam na dimensão material, proporcionando moradia e alimentação, concedendo bolsas e monitorias, e também na dimensão simbólica, pois, ao promover condições de permanência no ensino superior para estudantes economicamente vulneráveis, acaba repercutindo simbolicamente na cultura tanto dos estudantes assistidos, quanto da instituição que os assiste.

Além disso, há também o efeito na dimensão simbólica provocado pela subversão dos “nutellas”, que representam um movimento de resistência à tradição e à cultura do curso, produzida e reproduzida pelo perfil “raiz”. Assim, ainda que o perfil dominante seja o “raiz”, há uma mudança simbólica provocada pelos “nutellas” - o uso do tênis ao invés da botina, a luta das mulheres e dos gays por espaço e reconhecimento no curso, a diversidade de gostos e ideologias – que pode influenciar na cultura do curso.

O presente estudo também contribuiu ao dar voz aos estudantes cotistas e não cotistas para compreender o processo de inculcação do *habitus* do agrônomo e identificar as situações de violência simbólica neste processo, ao pesquisar o sistema de ensino superior brasileiro com base na teoria da reprodução, escrita por Bourdieu e Passeron (2011).

As limitações deste trabalho estão relacionadas ao banco de dados utilizado, tendo em vista que alguns campos estão faltantes, pois só foram alimentados a partir da vigência da Lei de cotas e algumas linhas precisaram ser excluídas, conforme explicado nos procedimentos metodológicos.

As sugestões para estudos futuros seguem três caminhos. O primeiro seria replicar este estudo em outros cursos, tendo em vista a riqueza do aporte teórico bourdieusiano para analisar o campo acadêmico. Outro caminho seria um estudo mais aprofundado sobre o sistema de cotas e a violência simbólica, separando os cotistas em grupos, conforme a lei: apenas por escola pública, e as combinações entre renda e raça, para verificar se há diferença na violência sofrida entre os grupos. O terceiro caminho seria analisar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os programas de assistência estudantil desenvolvidos nas universidades, tendo em vista que o ingresso de estudantes vulneráveis socioeconomicamente é garantido pela Lei 12.711/12 com o grupo de cotas “escola pública e renda de até 1,5 salário mínimo por pessoa na família”. Por fim, um ponto interessante que também poderia ser

explorado são as implicações gerenciais que envolvem a implementação do sistema de cotas na universidade, como por exemplo, a necessidade de criação das comissões para análise de auto declaração de cor e para comprovação de renda e de deficiência.

REFERÊNCIAS

ACEVES LOZANO, J. E. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J; FERREIRA, M. M. (Orgs.) **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-25.

ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. 2007.

_____. Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 2, n.18, p. 1-41, abr. 2012.

ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2ª ed., 2010, p. 403-426.

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **MEC diz que nas universidades federais 50,6% dos alunos são de escolas públicas**. 2016a. Disponível em <http://www.andifes.org.br/mec-diz-que-nas-universidades-federais-506-dos-alunos-sao-de-escolas-publicas/>. Acesso em 05 maio 2019.

_____. **Classes D e E são maioria nas Universidades Federais**. 2016b. Disponível em <http://www.andifes.org.br/politicas-de-expansao-e-inclusao-contribuem-para-que-as-classes-d-e-e-sejam-a-maioria-dos-estudantes-das-universidades-federais/>. Acesso em 05 maio 2019.

ANDRADE, T. O. **Memória e história institucional: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESAL - (1892 – 1938)**. 2006. 141p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009.

ARAÚJO, C. Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil. **Estudos feministas**, ano 9, n.1, p. 231-252, 2º semestre de 2001.

ARRUDA, A. L. B. Políticas da educação superior no brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo. **Espaço do currículo**, v.3, n.2, pp.501-510, set. 2010/ mar. 2011.

ARRUDA, A. L. B; GOMES, A. M. Democratização da educação superior: um estudo sobre a política Reuni. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 543-561, maio/ago. 2015.

AZEVEDO, C. M. M. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr. 2004.

BARBOSA, R. M. C; DI RENZO, A. M. ENEM: opacidade no/do discurso de democratização do acesso ao ensino superior. **Revista Ecos**, v.18, n. 1, p. 333-351, 2015.

BARROZO, P. D. A ideia de igualdade e as ações afirmativas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, p. 103-141, 2004.

BEZERRA, T. O. C; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão. **Revista Pensamento & Realidade**, v. 27, ano XV, n. 2, p. 95-117, 2012.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 8, p. 101-132, nov.1999.

BORGES, J. L. G; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BOSKOVIC, A. B; KOZICKI, K. Preconceito e tolerância: reflexões acerca das cotas raciais nas universidades. **Direito, Estado e Sociedade**, n.46, p. 10-31, jul/dez 2015.

BOURDIEU, P. **Distinction**. London: Routledge, 1984.

_____. **O poder simbólico**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 322 p.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p.41-64.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.80-84.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c. p.73-79.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, J; FERREIRA, M. M. (Orgs.) **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 182-191.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007, 560 p.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 1968. Seção 1, p. 1.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1. p. 1.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos-PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção 1. p. 7.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI, 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1. p. 7.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1. p. 1.

CAMPOS, L. C. et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. **Revista Contabilidade & Finanças – USP**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, jan./abr. 2017.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.

CARVALHO, J. S. F. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CATANI, A.M.; HEY, A.P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação de acesso. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CICALÒ, G. A. What do we know about quotas? Data and considerations about the implementation of the quota system in the State University of Rio de Janeiro (UERJ). **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 65, p. 261-278, jan./jun. 2008.

COLEMAN, J.S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, US Government Printing Office, 1966.

CREPALDE, N. J. B. F; SILVEIRA, L.S. Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdade educacional com dados do Enade 2014. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 211-239, jan./jun. 2016.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Londres, Sage, 1994.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

_____. Qual democratização do ensino? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015.

EMILIO, D. R; BELLUZO JR, W; ALVES, D. C. O. Uma análise econométrica dos determinantes do acesso à Universidade de São Paulo. **Pesquisa e planejamento econômico**, v.34, n.2, p. 275-306, ago. 2004.

FARIA, I. P; SANTOS, G. G; MENDES, J. A. S. R. Política de cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei 12.711/2012. **Diálogo**, Canoas, n. 29, p. 73-99, ago. 2015.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa: política pública e opinião. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v.3 n. 8, p. 38-77, set/dez. 2008.

FERES JÚNIOR, J; DAFLON, V. T. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 21, n. 2, ago. 2015.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Anos de incerteza (1930-1937): criação da Universidade de São Paulo**. Centro de pesquisa e documentação de história contemporânea do Brasil, 2017. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30/-37/RevConstitucionalista32/USP>. Acesso em 01 maio 2019.

FILHO, N. A.; BENINCÁ, D.; COUTINHO, D. A Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. **EccoS**, São Paulo, n. 42, p. 39-55. jan./abr. 2017.

FILHO, W. B. A. **Determinantes da persistência no ensino superior: um estudo sobre trajetórias e metas educacionais**. 2009. 352 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

GAHYVA, H. Sobre cotas no Brasil. **TOPOI**, v. 8, n. 14, pp. 245-248, jan./jun. 2007.

GOMES, A. F; SANTANA, W. G. P. A história oral na análise organizacional: a possível e promissora conversa entre a história e a administração. **Cadernos Ebape**, v. 8, nº 1, Rio de Janeiro, p. 1-18, mar. 2010.

GOVERNO DO BRASIL. **90% das obras de expansão das universidades foram concluídas, diz CGU**. 2015. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>. Acesso em 05 maio 2018.

GRINER, A. et al. Políticas de cotas: desempenho acadêmico e determinantes de acesso à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Ciências Administrativas**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 166-185, jan./jun. 2013.

GUARNIERI, F. V; MELO-SILVA, L. L. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia & Sociedade**; v. 22, n. 3, p. 486-498, 2010.

GUERRA, L. C. B.; FERNANDES, A. S. A. O processo de criação do Programa Universidade Para Todos: interesses e escolhas no processo decisório. **Revista Política Hoje**, Pernambuco, v. 18, n. 2, jan. 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. Ação afirmativa, autoritarismo e liberalismo no Brasil de 1968. **Novos estudos**, n. 101, p. 5-25, mar. 2015.

HANNAN, M. T; FREEMAN, J. Ecologia populacional das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 3, p. 70-91, jul./set. 2005.

HIGGINS, S. S. S. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. **Educação Unisinos**, v.9, n.2, p. 116-129, maio/ago. 2005.

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. Contribuições da história oral à pesquisa organizacional. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 181-205.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE**: Relatório do

curso de Agronomia. 2005. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 17 dez. 2018.

_____. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE: Relatório do curso de Agronomia.** 2008. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 17 dez. 2018.

_____. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE: Relatório do curso de Agronomia.** 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 17 dez. 2018.

_____. **Enade.** 2015. Disponível em <<http://inep.gov.br/enade>>. Acesso em 14 nov. 2018.

_____. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE: Relatório do curso de Agronomia.** 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em 17 dez. 2018.

_____. **Censo escolar 2017: notas estatísticas.** Brasília-DF, Ministério da Educação, jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.** Rio de Janeiro: IBGE. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

LEITE, J. L. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

LIMA, J. P. C; CORREIA, D. C. Políticas públicas educacionais voltadas para o acesso ao ensino superior no Brasil: uma análise do programa universidade para todos – Prouni. In: Seminários em Administração da FEA/USP, 16., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2013.

LIMA, M. E. O; NEVES, P. S. C; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014.

LIMA, K. R. R; PRADO, F. H. S; NOVAES, M. A. B. Estado, políticas públicas, contrarreforma e acesso à educação superior no governo Lula da Silva. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 5. 2011, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2011.

LOURENÇO, V. M. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira.** 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

MAGNONI, M. S. Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? **Estudos avançados**, São Paulo, v.30, n.87, p.299-312, 2016.

MAIO, M. C; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan/jun 2005.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: foco na decisão.** 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, p. 4-6, (Suplemento 3) 2002.

MAYORGA, C; SOUZA, L. M. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, maio/ago. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o Reuni**. 2010. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81> . Acesso em 24 de abr. 2018.

_____. **Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**. 2012a. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 out. 2012. Seção 1. p. 16. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em 13 nov. 2018.

_____. **Sobre o sistema**. 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 04 maio 2018.

_____. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017**. 2018a. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. **ENEM - Apresentação**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

_____. **O que é o SiSU**. 2018c. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 de abr. 2018.

_____. 2018d. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

MELLO e SOUZA, A. Ações Afirmativas na Universidade Pública: comparação entre o sistema de cotas e o sistema de bônus. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 277-288, set./dez. 2012.

MENDES JÚNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MOREIRA, M. S. A raça como polêmica: uma tipologia dos argumentos no debate acadêmico sobre as cotas no Brasil. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v.3, n.2, p. 50-66, jul./dez. 2011.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

NEVES, P. S. C. Luta antirracista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 81-96, out. 2005.

OLIVEIRA, J. C. Evolução do índice de desenvolvimento humano do Brasil em relação aos dos países latino-caribenhos. **Análise**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 27-46, jan./jul. 2006.

- OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan /fev /mar /abr, 2005.
- PENA, S. D. J; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos avançados**, v.18, n. 50, p. 31-50, fev. 2004.
- PENTLAND, B. T. Building process theory from narrative: from description to explanation. **Academy of management review**. v. 24, n. 4, 1999.
- PEROSA, G. S; COSTA, T. L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da UNIFESP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 117-137, jan./mar., 2015.
- PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, nº. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.
- RESE, N. et al. Análise de Narrativas como Metodologia Possível para os Estudos Organizacionais sob a Perspectiva da Estratégia como Prática: “Uma Estória Baseada em Fatos Reais”. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 6., 2010, Florianópolis. **Anais...**Florianópolis: ANPAD, 2010.
- RODRIGUES, A. C. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação**. 2013. 201 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ.
- ROSA, A. R.; BRITO, M. J. **Ensaio sobre violência simbólica nas organizações**. Organizações & Sociedade, v. 16, n. 51, art. 2, p. 629-646, 2009.
- SANTOS, G; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n.2, p. 182-200, jul./dez. 2014.
- SANTOS, P. C. M. A; FERREIRA, R. A. Segregação, raça, cor e políticas de cotas nas universidades brasileiras: breves reflexões. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, Número Especial, p. 283 – 303, jun./dez. 2012.
- SARAIVA, L. A. S. Métodos narrativos de pesquisa: uma aproximação. **GESTÃO.Org – Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 5, n. 2, Mai/Ago, 2007.
- SARAIVA, L. A. S; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 45, v. 4, p. 941-64, jul./ago. 2011.
- SCHWARCZ, L. M. A persistência da raça. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 287-292, jan./jun. 2006.
- SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise casos práticos**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015, 168 p.
- SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012a.

_____. Entrevista com o sociólogo Jessé Souza. [Entrevista cedida a] Guilherme Freitas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 maio 2012b, capa, seção Prosa & Verso. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.com/prosa/post/entrevista-com-sociologo-jesse-souza-444686.html>>. Acesso em: 21 maio 2019.

_____. Raça ou classe? **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, p. 43-69, 2005.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados**, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.

TURGEON, M; CHAVES, B. S; WIVES, W. W. Políticas de ação afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira. **Opinião Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 363-376, dez. 2014.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VASCONCELOS, S. D; SILVA, E. G. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: avaliações e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 453-468, out./dez. 2005.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 621-644, maio/ago. 2009.

ZITKOSKI, J. J; GENRO, M. E. H; CAREGNATO, C. E. Democratização da educação superior: apontamentos para a valorização de experiências alternativas no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 27, p. 56-71, dez. 2015.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I) Estudante antes e depois da entrada na Universidade (*habitus* e *capitais*)

Objetivo: coletar informações sobre o *habitus* e os capitais do estudante no período anterior e posterior à entrada na universidade, com o intuito de identificar mudanças provocadas pelo *habitus* universitário na estrutura do *habitus* familiar e de classe já adquiridos, bem como na estrutura dos capitais durante a sua trajetória no ensino superior.

Questões:

1. Na sua opinião, o que representa a entrada para a universidade em sua trajetória de vida? E para sua família?
2. No início da graduação, quais foram os maiores desafios que você encontrou? O que foi necessário fazer para se adaptar a rotina universitária?
3. Na primeira semana de aula, o que mais chamou sua atenção na universidade?
4. Atualmente, qual é a sua rotina dentro da universidade? Quais hábitos você adquiriu após a entrada na universidade?
5. Você já fez ou pretende fazer intercâmbio? Por quê?

II) Instituição (*campo*, *doxa*, *inércia estrutural* e *violência simbólica*)

Objetivo: coletar informações sobre a universidade (*campo*) e a *doxa* (verdades socialmente construídas e aceitas). Identificar aspectos da *inércia estrutural* (resistência à mudança) e práticas de *violência simbólica* no ambiente universitário.

6. Como foi o processo de matrícula?
7. Para você, ter um diploma de uma universidade federal é uma condição para ter sucesso no mercado de trabalho?
8. O que você acha dos programas de assistência estudantil da sua instituição?
9. O que você acha do sistema de avaliação que os professores aplicam aos alunos? (Apresentação de trabalhos, provas)
10. Comente a frase: “se você estudar e se dedicar, obterá sucesso em suas notas e na carreira profissional”.

11. Qual a sua opinião diante da situação: o professor levar um artigo científico escrito em outro idioma para ser trabalhado na aula por meio de atividade valendo nota.
12. Você já pensou em abandonar o curso e se desligar da universidade em algum momento?

III) Relações sociais (violência simbólica)

Objetivo: coletar informações sobre o processo de socialização do estudante na universidade e sobre situações em que ocorrem o arbítrio cultural e a violência simbólica.

13. Como é a relação professor-aluno na universidade? O que você acha da linguagem acadêmica utilizada em sala de aula?
14. Como é a sua relação com seus colegas? Você tem amigos na universidade?
15. Você já passou por alguma dificuldade, preconceito ou constrangimento na universidade?
16. Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas no ensino superior brasileiro?
17. Como você caracterizaria o típico estudante de Agronomia?