

Nathália de Fátima Joaquim
Paula Pereira de Alvarenga
Organizadoras

Os desafios da *permanência* no ensino superior

**Os desafios da
permanência
no ensino
superior**

Nathália de Fátima Joaquim
Paula Pereira de Alvarenga
Organizadoras

Os desafios da permanência no ensino superior



Lavras - MG
2022

© Editora UFLA 2022 by Nathália de Fátima Joaquim, Paula Pereira de Alvarenga (Organizadoras). Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@ufla.br O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es). Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-26-5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior
Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior
Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Morais (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis.

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)	Patrícia Carvalho de Morais (Vice-Diretora)
Alice de Fátima Vilela	Renata de Lima Rezende
Damiana Joana Geraldo Souza	Vítor Lúcio da Silva Naves
Késia Portela de Assis	Walquíria Pinheiro Lima Bello
Marco Aurélio Costa Santiago	

Revisão de Português: Trindade Monografias - Responsável: Sabrina Gomes Verola
Revisão de referências: Trindade Monografias - Bibliotecária: Wilselände de Oliveira

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos
da Biblioteca Universitária da UFLA

Os desafios da permanência no ensino superior / Nathália de Fátima Joaquim, Paula Pereira de Alvarenga; organizadoras. - Lavras : UFLA, 2022.
234 p. ; 21 cm.

Bibliografia.

1. Sistema de ensino. 2. Assistência estudantil. 3. Cotas - Política. 4. Vulnerabilidade socioeconômica. 5. Desigualdades - Reprodução. I. Joaquim, Nathália de Fátima. II. Alvarenga, Paula Pereira de. IV. Universidade Federal de Lavras.

CDD - 379.2

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

Prefácio

Sobre tempos recentes, Daniel Bensaid publicou em 2001 o seu *Les irréductibles: Théorèmes de la résistance à l'air du temps*, obra de problematização da pós-modernidade. A versão em português só saiu sete anos depois com o selo da Boitempo (BENSAID, 2008). De forma arguta, o autor capta uma importante tendência no discurso emergente, a redução, os minimalismos e as miniaturas. Muito embora todo o duelo se estruture contra as correntes pós-modernas, parece que a reflexão tem valia para caracterizar parte da retórica dominante em tempos neoliberais.

Há, sem dúvida, um papel instrutivo nas reduções. Por meio de generalizações, elas são capazes de tornar mais simples as fisionomias do fenômeno. Basta diluir as infinitas particularidades e ignorar as complexas contradições, para que se tenha algo rapidamente inteligível.

No entanto, as reduções não são meras simplificações. Tratam-se as reduções de escolhas evidentes que operam selecionando o que deve ser destacado e o que deve ser ignorado. Quando Bensaid oferece-nos um de seus teoremas abordando a irreducibilidade da política à questão ética, nos obriga a rememorar Maquiavel e as dimensões infinitas que envolvem a decisão política, o protagonismo do contexto e da sensibilidade ante ao momento. Reduzir a política à dimensão ética, não só simplifica, mas condena a ação política ao maniqueísta esquema do moral e imoral, justo e injusto, íntegro e corrupto. Ao ignorar o profano, a redução esconde também as dimensões do conflito, não nos permitindo ver projetos, interesses, ideologias, privilégios, classes etc. Só vemos o bem ou o mal. Sob o manto do bem, consensualizam-se as visões de mundo não consensuais.

Na esteira das reduções observadas por Bensaid, outras podem também ser percebidas. No campo das políticas educacionais de nível superior, por exemplo, é possível identificar várias ideias-força que são grandes reduções. É muito recorrente que se identifique o direito à educação superior ao mérito de acessá-la por meio de processos seletivos. Não se concebe que seria de direito de todos e todas as brasileiras que portassem a capacidade de frequentar um curso pudessem fazê-lo, afinal, tão importante como o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura, também o acesso à educação superior parece ser um bem em si. No entanto, quando reduzimos a dimensão do direito ao mérito, normalizamos as desigualdades sociais. Mergulhamos na ilusão de que partimos de condições iguais e que a competição, sempre virtuosa, selecionaria as pessoas que

não enterraram ou gastaram seus talentos. Assim, aceitaríamos como justo o acesso seletivo. Ora, não se pode ignorar que as desigualdades interferem nas sortes dos sujeitos (ROUSSEAU, 1999). Bem como não se deve julgar como justa a segregação do bem estar a uma pessoa que desejava livremente vive-lo (MCCOWAN, 2015). As seleções parecem sempre tornar o direito um privilégio.

Outros exemplos de reduções no mesmo campo são numerosos. Para não cansar quem lê, enumero a redução da Educação superior a um serviço, do (a) cidadão (ã) a um (a) consumidor (a), da proteção social ao assistencialismo, do limite da ação pública aos limites orçamentários, do Estado ao mal em si e do mercado ao bem em si. Este livro opera sobre várias dessas reduções, colocando-as na condição de problema de pesquisa e buscando devolver as dimensões mais amplas olvidadas nas caricaturas.

Durante muito tempo, a educação superior brasileira foi acessada por frações mais endinheiradas da população. Aliás, construímos uma trajetória universitária muito atípica, até mesmo para padrões latino-americanos. Enquanto outras nações fundavam neste subcontinente as primeiras instituições universitárias no século XVI, nossas primeiras escolas superiores e isoladas tiveram que aguardar a família real se transferir para o país no início do século XIX (ROSSATO, 2005; SAVIANI, 2010; WANDERLEY, 2017). Para chamar tais escolas de universidades, esperamos mais um século.

Entre idas e vindas, nosso sistema de educação superior sedimentou-se fortemente privado, sobretudo a partir da Ditadura Civil e Militar dos anos 1960. Esta tendência se manteve inalterada até os primeiros anos do século XXI. A novidade não foi a ruptura completa da tendência, mas a incorporação de elementos de maior contradição (SINGER, 2012). Com a concorrência nem sempre articulada de políticas públicas de expansão, acesso, permanência e internacionalização, a educação superior pública brasileira recebeu um enorme estímulo, multiplicando vagas, matrículas, campi e universidades (MARQUES; CEPÊDA, 2012; RISTOFF, 2016).

Hoje, mais do que nunca, temos um sistema público, sobretudo o federal, com um corpo discente mais preto e mais popular (FONAPRACE/ANDIFES, 2019). Ainda se está distante de representar a composição demográfica do país, é verdade, mas, pela primeira vez na história, a população negra superou a branca nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O ineditismo não para por aí, levou-se instituições para as fronteiras e para o sertão, para as periferias e para a floresta. Especialmente, foi alterada a geografia das instituições de ensino.

No entanto, não se pode esperar que movimentar em contratendência os campi e as vagas, não inauguraria também uma nova ordem de problema, com uma grandeza igualmente problemática. As desigualdades sociais são carregadas pelas pessoas por onde quer que elas andem. Se eu adentro o sistema universitário, levo para ele o que tenho, levo meu corpo, minha história, minha família, meu bairro etc. Portanto, a universidade federal hoje é muito mais diversa porque se pintou de povo. Se a estreita brecha do ingresso foi parcialmente rompida, dentro da universidade o desafio inaugurado é o da permanência.

Permanecer é tão importante quanto ingressar. Todavia, é preciso inaugurar este parágrafo dizendo que a permanência é parte do direito à educação superior. Acessar é só o primeiro passo. Ao se dizer que permanecer é parte do direito, entende-se que ele se realiza enquanto dimensão da fruição livre do bem-estar. Logo, toda interrupção involuntária da permanência deve ser vista como exclusão e deve ser combatida. Neste sentido, vale ainda a pena problematizar o que se tem escrito acerca das evasões em universidades. É recorrente tratá-las como um fenômeno único e não diverso, levando para baixo do guarda-chuva da evasão as transferências, os falecimentos, as saídas para inserções sociais distintas, as exclusões etc. (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021; SILVA; MARIANO, 2021).

A assistência estudantil preocupa-se justamente com as exclusões. Seu papel é contribuir para a garantia do direito à educação, em sua fração denominada de permanência. Desta feita, toda a ordem de desigualdades sociais que concorrem para que um (a) discente não consiga, contra a sua vontade, concluir seu curso, deve ser combatida. É bem verdade que nem sempre a Assistência Estudantil cumpriu tal papel. Noutros tempos, ocupou-se de estudantes da oligarquia rural brasileira em graduações na França, ou empoderou docentes a selecionarem os (as) meritórios (as) marginalizados a serem agraciados com dádiva, a ajuda, o auxílio e o bem fazer (de onde se deriva a expressão benefício) do Estado (IMPERATORI, 2017; KOWALSKI, 2012). Ela era, portanto, uma ação pública assemelhada à filantropia, avessa por natureza ao que se convencionou chamar de política social ou política de proteção social (LAVINAS, 2006; PEREIRA, 2016; SOJO, 2017; SPOSATI, 2009).

Naqueles tempos de concessão de mínimos sociais aos desgarrados, a assistência estudantil operava, de forma pouco protagonista. Todavia, a virada para o século XXI deu a ela outra natureza e importância. Em 2007, depois da publicação da Portaria Normativa MEC nº 39, nasceu o primeiro programa nacional de assistência estudantil, o

PNAES. Sua versão atual só foi possível com a ampliação de seu conteúdo em 2010, por obra do Decreto Presidencial nº 7.234. O programa foi implementado logo em 2008, com orçamento de R\$ 125 milhões. Escalou até 2016, atingindo mais de R\$ 1 bilhão, chegando a quase 20% de todo orçamento discricionário das IFES (SILVA; COSTA, 2018). Hoje, no entanto, após um período de ataques, voltamos a patamares de 2012.

Nenhum programa com tal vulto passa pela história da universidade sem deixar profundas marcas. Talvez duas sejam especialmente relevantes. A primeira diria respeito à centralidade institucional e política que a proteção social de estudantes universitários (as) ganhou dentro das IFES. Multiplicaram-se unidades administrativas específicas, levando para as agendas das reitorias a preocupação com a permanência. Estruturas de alimentação, moradia, transporte, saúde, lazer, esporte, cultura, acessibilidade etc., foram erguidas e passaram a disputar a atenção com o velho tripé ensino, pesquisa e extensão, não para comprimi-lo, mas para potencializá-lo. Aliás, tal como tem sugerido a professora Vera Cepêda, não seria a assistência estudantil o quarto pilar da educação superior brasileira? Afinal, tal como a obra *A universidade necessária* (RIBEIRO, 1975) nos faz lembrar, a educação superior deve se adaptar aos desafios de seu tempo e de seu lugar. Aqui, para o Brasil, seguramente os desafios passam pela inclusão social e a superação do maior de nossos estrangulamentos, as desigualdades. Seria de bom alvitre fazer da educação superior um direito que, uma vez fruído, interferisse sobre nossos desafios. Isto posto, parece que Cepêda tem razão. O que incomoda a universidade necessária brasileira, talvez não incomode os Processos de Bolonha.

A segunda marca profunda apareceu na produção científica. Uma rápida busca pelos portais de periódicos ou de teses e dissertações comprova que, uma vez usada a chave de pesquisa “assistência estudantil”, nota-se um crescimento importante e ininterrupto do volume produzido sobre o tema. Assim, poder-se-ia dizer que o tema ascendeu à agenda governamental e, também, acadêmica.

A obra que tenho a honra de prefaciá-la é ilustrativa desta ascensão. Organizada por Nathália Joaquim e Paula Alvarenga, o livro reúne uma coletânea de textos orientados pelo tema da permanência. Sem descurar do essencial, mobiliza o ferramental teórico que analisa a desigualdade educacional de forma crítica, evidenciando a lógica reprodutora, seus legados e seus herdeiros. E aproveita esta plataforma teórica para se lançar sobre as dimensões mais particulares no Brasil, quais sejam, as dificuldades para permanecer para quem porta marcadores sociais de classe e raça. Desta maneira,

serão temas centrais na análise dos textos que se seguem as questões que envolvem estudantes cotistas, estudantes em vulnerabilidade, estudantes negros(as) e estudantes trabalhadores (as).

Que esta obra possa trazer ao público o prazer que me trouxe e contribua para que o direito à educação se torne central no combate ao nosso maior flagelo: as desigualdades sociais.

Leonardo Barbosa e Silva

Professor do Instituto de Ciências Sociais

Universidade Federal de Uberlândia

Referências

BENSAID, Daniel. **Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente**. São Paulo: Boitempo, 2008.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Brasil, v. 47, p. 19, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202147228764. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100713&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2021.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília.

GOMES, Darcilene Cláudio; SILVA, Leonardo Barbosa e; SÓRIA, Sidartha. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 167–181, 2012. DOI: 10.1590/s0104-44782012000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782012000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 25 set. 2020.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Brasil, n. 129, p. 285–303, 2017. DOI: 10.1590/0101-6628.109. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2020.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. PUCRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/5137>.

LAVINAS, Lena. A estrutura do financiamento da proteção social brasileira e as contas da proteção social. **Economia e proteção social: textos para estudo dirigido**, Campinas, Brasil, 2006.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, Brasil, v. 42, n. 0, p. 161–192, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>. Acesso em: 10 out. 2016.

MCCOWAN, Tristan. A base conceitual do direito universal à educação superior//The conceptual basis of the universal right to higher education. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 20, n. Espec, p. 155–182, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/3655/2099>.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Democratização do Campus: impactos dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **GEA**, [S. l.], n. 9, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratização-do-campus.pdf.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, Brasil, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>.

SILVA, LEONARDO BARBOSA E.; MARIANO, ALEXSANDRO SOUZA. A DEFINIÇÃO DE EVASÃO E SUAS IMPLICAÇÕES (LIMITES) PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. DOI: 10.1590/0102-469826524. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982021000100168&tlng=pt. Acesso em: 8 dez. 2021.

SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Agenda Política**, São Carlos, Brasil, v. 6, n. 2, p. 166–192, 2018. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/download/208/19>.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOJO, Ana. Las disputas sobre protección social en América Latina: del reduccionismo a una mayor heterodoxia. *In*: **Protección social en América Latina: la desigualdad en el banquillo**. Libros de la {CEPAL} - {Desarrollo} {Social} Santiago - Chile: CEPAL, 2017. p. 19–42. Disponible em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41105>.

SPOSATI, Aldáza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva. *In*: **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: MDS/Unesco, 2009. p. 13–56.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

Sumário

Apresentação	14
O acesso à educação como forma de desenvolvimento econômico e social Afonso José Duarte Nathália de Fátima Joaquim	16
O Sistema de Ensino e a conservação das desigualdades das relações de classe Paula Pereira de Alvarenga Nathália de Fátima Joaquim	24
A relevância social da política de cotas e da assistência estudantil no ensino superior Paula Pereira de Alvarenga Aline da Cunha Miranda Nathália de Fátima Joaquim	39
A vulnerabilidade social pode ser um fator que dificulta a permanência no ensino superior? Adrielle Cristina de Paiva Marques Ferreira Nathália de Fátima Joaquim	62
Quando a reprodução das desigualdades raciais e de classe encontra seu habitat: o sistema de ensino Paula Pereira de Alvarenga Nathália de Fátima Joaquim	80
Trajetórias de estudantes em situação de vulnerabilidade social no ensino superior Afonso José Duarte Nathália de Fátima Joaquim	116

***Pelo direito de ingressar e permanecer!
Desafios de estudantes
cotistas no ensino superior*** **137**

Aline da Cunha Miranda
Nathália de Fátima Joaquim

***A permanência de estudantes negros
em cursos imperiais*** **156**

Marinna Ribeiro Galvão
Mariana Rodrigues Avelar dos Santos
Nathália de Fátima Joaquim

***A relevância da assistência estudantil para a
permanência de estudantes em situação de
vulnerabilidade social*** **194**

Matheus Resende Furtado
Paula Pereira de Alvarenga
Nathália de Fátima Joaquim

***Cursos noturnos são oportunidades para que
trabalhadores ingressem e permaneçam
no ensino superior?*** **212**

Milenna Carvalho
Nathália de Fátima Joaquim

Apresentação

A presente obra é uma compilação de trabalhos que têm como fio condutor a permanência de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, que em sua maioria são considerados como público-alvo prioritário da assistência estudantil. Cabe destacar que, embora a permanência seja o foco desta obra, os capítulos deste livro apresentam os resultados de pesquisas independentes, mas que compõem o universo de um grande projeto de pesquisa intitulado “A reprodução do pensamento dominante no espaço de formação universitário”.

Cada capítulo traz, em si, resultados relacionados à permanência e ao protagonismo que a política de assistência estudantil ocupa neste processo. Ao longo do desenvolvimento de cada uma destas pesquisas que compõem esta obra, foi possível observar sua importância para que tais estudantes conseguissem permanecer no ensino superior, ainda que a política não seja suficiente para a garantia da permanência material e simbólica, como discutido ao longo do livro.

O primeiro capítulo, intitulado “O acesso à educação como forma de desenvolvimento econômico e social”, apresenta as bases teóricas que ajudarão a pensar sobre os reflexos do neoliberalismo na educação e como os conceitos sociológicos, cunhados por Bourdieu e Passeron, podem ajudar na compreensão do fenômeno da reprodução de classes a partir do sistema de ensino.

No segundo capítulo, dá-se continuidade às discussões teóricas para demonstrar como o sistema de ensino contribui para a conservação das desigualdades das relações de classe. E, no terceiro capítulo, debate-se como as políticas de ações afirmativas, no contexto das políticas de assistência estudantil e de cotas das Instituições de Ensino Federal, podem contribuir para uma possível garantia de um ambiente universitário mais democrático e garantidor de direitos.

A partir do quarto capítulo são apresentados os resultados de pesquisas empíricas que trazem importantes contribuições para a compreensão do fenômeno da permanência, bem como as dificuldades experimentadas por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para conseguirem se manter na universidade para concluir seu curso superior. Assim, no Capítulo 4, tem-se o intuito de identificar se a vulnerabilidade social pode ser um fator dificultador para a permanência no ensino superior.

No capítulo 5, são discutidas as desigualdades raciais e de classe no ensino superior, por meio da história de vida de estudantes que acessaram o ensino superior a partir do direito alcançado com a implementação de políticas de ações afirmativas. No capítulo seguinte, são analisadas as trajetórias de estudantes usuários da assistência estudantil e seus desdobramentos sobre sua permanência no ensino superior.

Nos capítulos 7 e 8, embora a discussão se mantenha relacionada ao processo de ingresso e permanência no ensino superior, o foco são os estudantes negros. O intuito destes dois capítulos é lançar luz sobre as dificuldades enfrentadas por estes estudantes para além de permanecerem, reconhecerem-se em um ambiente muitas vezes elitizado e hostil.

Já no capítulo 9, é possível observar como a assistência estudantil tem papel central para que estudantes das classes dominadas tenham condições de se manterem no ensino superior. E, no último capítulo, aborda-se a discussão sobre o período noturno e o acesso de trabalhadores ao ensino superior e quais as influências disso, neste processo.

Enfim, destaca-se que os capítulos apresentados nesta obra buscam provocar a reflexão sobre o quão essencial é o papel da educação para romper com práticas excludentes, racistas e reforçadoras do arbitrário cultural na sociedade brasileira. Além disso, reconhecer a assistência estudantil enquanto uma política pública de responsabilidade estatal e identificada como um dos pilares da permanência estudantil dentro das universidades, significa, nesta obra, não só defendê-la, mas sim afirmar que a universidade é um local que deve ser ocupado por todos, principalmente pelo estrato social historicamente abandonado.

As organizadoras



O acesso à educação como forma de desenvolvimento econômico e social

Afonso José Duarte
Nathália de Fátima Joaquim

A implementação da escola pública, universal e gratuita nos países mais desenvolvidos, foi característica marcante do meio para o fim do Século XIX, nesse período o Estado começa a responsabilizar-se como educador de seu povo. Essa atuação é justificada pelas novas exigências sociais que nasciam junto da industrialização e da urbanização das sociedades; segundo Romanelli (2012, p. 61), essas exigências “impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado [...]”.

No seu livro, *O Sistema das Sociedades Modernas*, Parsons (1974, p. 117) acredita que esse movimento dos países desenvolvidos, de estender a educação para um número maior de pessoas, “significou uma extraordinária extensão de igual oportunidades”, pois removeu do sistema de estratificação social elementos atributivos (características herdadas), dando a oportunidade de ascensão social para uma parcela da população pobre, e para os mais ricos, a de manterem as condições herdadas da família (PARSONS, 1974).

Theodoro Schultz (1971) acreditava que a ampliação do sistema educacional para uma quantidade maior de pessoas seria capaz de fomentar a livre competição a partir do momento que os indivíduos – enxergados como empreendedores – pudessem capacitar-se de forma igual. Schultz, em 1978, ganhou o Prêmio Nobel de economia por sua teoria, que é conhecida como teoria do capital humano. Nela, as crescentes desigualdades do sistema capitalista são vistas como fruto de um fraco investimento em educação. Portanto, segundo o autor, se houvesse um maior investimento individual e social em educação isso implicaria em mão de obra mais produtiva e competitiva, e, conseqüentemente, em crescimento econômico (FRIGOTTO, 2006).

Esses dois autores, Parsons e Schultz, pensaram a educação como uma oportunidade de desenvolvimento econômico e mobilidade social, mas em suas análises fizeram entendimentos clássicos sobre as instituições escolares, ou seja, dissociaram a reprodução cultural (transmissão do conhecimento acumulado por gerações) da função de reprodução social. As ações pedagógicas exercidas pelas instituições escolares não são neutras, elas “tendem a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 25). Isso acontece porque as ações pedagógicas correspondem aos interesses simbólicos e matérias dos grupos dominantes dentro do campo das relações de força social (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Além das críticas de Bourdieu e Passeron (1992) acerca da visão clássica do sistema de ensino, Frigotto (2006), em seu livro *Produtividade da Escola Improdutiva*, critica diretamente a teoria do capital humano de Schultz (1971). Para Frigotto (2006, p. 8), por trás do conceito do capital humano como instrumento de desenvolvimento econômico, escondem-se as relações efetivas da produção capitalista “cuja lógica é ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão”.

Apesar das críticas tecidas, o Brasil e diversos outros países da América Latina (governados por ditaduras militares) compraram essa ideia Norte Americana de que apenas investir na capacitação individual a partir do setor educacional “sem abalar as estruturas geradoras de desigualdade, é possível atingir a igualdade econômica e social” (FRIGOTTO, 2006, p. 16). Essa adesão em massa à teoria do capital humano pode ser explicada pela onda neoliberal vivenciada em todo o mundo nas décadas de 1970 e 1980. A forma como se disseminou o pensamento neoliberal e o que ele representa ideologicamente será discutido no próximo tópico do referencial teórico.

1.1 O Neoliberalismo e o acesso ao conhecimento

Na década de 1970, o sistema capitalista, gerido pela ótica do Estado de bem estar social desenvolvimentista, começou a apresentar saturações, objetificadas em crises inflacionárias e baixo crescimento econômico. Essa eminente crise do sistema de produção capitalista, fez com que alguns dos princípios liberais clássicos fossem resgatados e usados como resposta ao problema econômico vigente (FERRER; ROSSIGNOLI, 2020).

A doutrina responsável por resgatar esses ideais recebeu o nome de neoliberalismo, corrente ideológica que justifica a estagnação econômica mundial pela alta interferência

estatal nas relações do mercado, e também pela manutenção de excessivas políticas públicas (MARRACH, 1996). O neoliberalismo defende que o mercado é utilitarista e se autorregula, ele seria “[...] o responsável pela interação entre os diversos interesses individuais, tendo como resultado não um caos na sociedade, mas uma harmonia entre os interesses opostos.” (FERRER; ROSSIGNOLI, 2020, p. 139).

Essa crença na racionalidade utilitarista do mercado, somada ao processo de globalização e internacionalização do capital, tira o mundo da ordem bipolar em que se encontrava - consequência da Guerra Fria - e estabelece a Nova Ordem Mundial, tendo os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e o de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, como símbolos desse período (IANNI, 2001).

No Brasil, o neoliberalismo se firmou em 1989 com a eleição de Fernando Collor de Melo para assumir a presidência da república. Após o processo de impeachment, contra Collor, Itamar Franco assumiu a república e deu continuidade ao projeto neoliberal que, posteriormente, foi perpetuado por Fernando Henrique Cardoso e sua equipe de governo. A incorporação da ideologia neoliberal no Brasil é um tanto quanto paradoxal, já que nunca existiu no país um Estado de bem estar social, entretanto, as justificativas usadas pelos defensores do neoliberalismo têm a interferência estatal como principal problema a ser resolvido (MARRACH, 1996).

Nesse sentido, a ideologia neoliberal chega para os países da América Latina, em especial para o Brasil, por meio das medidas econômicas e administrativas estipuladas pelo Consenso de Washington. Paralelo a esse processo, o Banco Mundial (BM) passa a representar, para os países em desenvolvimento, uma espécie de Ministério da Educação, ditando políticas de privatização e desestatização do sistema de ensino público (LEHER, 2019 e LUCAS; LEHER, 2001). É sob a influência de todo esse movimento mundial que, em 1995, é aprovado no Brasil o Plano Diretor da Reforma do Estado, tendo o então ministro Bresser Pereira como principal articulador.

Para Marilena Chauí (2003), a reforma do Estado teve um impacto muito grande sobre as universidades e a maneira pela qual elas passariam a ser entendidas. Na concepção da autora, a perspectiva neoliberal, objetificada no Plano Diretor da Reforma do Estado, transformou a universidade de instituição social para organização social. Isso significa que, por ter sido transformada em organização, a universidade agora se submete às “ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUÍ, 2003, p. 6). Na concepção da autora, uma instituição tem a sociedade como referência normativa e

valorativa, enquanto organização é algo particular, definida como uma prática social orientada pela instrumentalidade. Chauí (2003, p. 8) interpreta essa obsessão do capital privado pelo setor educacional, como um reflexo do valor econômico competitivo que o conhecimento ganhou no final do Século XX. Ela denuncia que o mundo se transformou em uma “sociedade do conhecimento”, na qual “o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos”.

O projeto de Estado brasileiro neoliberal foi “derrotado” nas eleições presidenciais de 2002, quando Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente da república. A vitória de Lula inicia uma nova fase política econômica no país: o neodesenvolvimentismo, que acredita no investimento público como ferramenta para incentivar e aquecer a economia nacional (FERRER; ROSSIGNOLI, 2020). Com resultados econômicos e sociais positivos, Lula conseguiu popularidade suficiente para vencer a reeleição em 2006 e eleger Dilma Rousseff em 2010 e posteriormente em 2014. Durante os dois mandatos de Lula e até o final do primeiro mandato de Dilma, o número de Instituições de Ensino Superior públicas subiu de 195 para 298. Esses números são muito significativos, principalmente quando comparados ao governo de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, em que o número de Instituições de Ensino Superior públicas caiu de 210 para 195, enquanto o número no setor privado subiu de 684 para 1.442 (CHAVES e AMARAL, 2016).

A expansão do ensino superior público aconteceu principalmente pelo Decreto n. 6.096 (BRASIL, 2007), que instituiu o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Mas a universidade pública continuou com o seu caráter operacional, “voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão (...) regida por contratos e avaliada por índices de produtividade” (CHAUÍ, 2014, p. 5). A autora ainda discute em um dos seus artigos publicados em seu livro, *Escritos sobre a Universidade* (2001), sobre a postura passiva adotada pela universidade, que absorve a ideologia neoliberal sem realizar qualquer reflexão ou crítica. A absorção acrítica do neoliberalismo, por parte das universidades, legitima as relações de violência simbólica presentes na inculcação dos ideais dominantes dessa ideologia, fazendo com que ela seja percebida como natural. Naturalizar essa violência impede que o grupo dominado perceba sua capacidade de enfrentar o sistema de relações de força que os submete a essa posição (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

O próximo tópico do trabalho irá resgatar, com maior profundidade, alguns conceitos bourdieusianos como capital cultural, capital social, capital econômico, violência simbólica

e *habitus*. Depois de toda a contextualização da atual conjuntura em que estão inseridas as universidades públicas, a intenção agora é sistematizar os conceitos que serão usados para interpretação das trajetórias estudantis dentro desses campos universitários.

1.2 Conceitos Sociológicos a partir de Bourdieu e Passeron

Pierre Bourdieu e Jean Passeron (1992, 2009), a partir da necessidade de estruturar uma ferramenta conceitual que fosse capaz de explicar os diferentes desempenhos escolares de alunos pertencentes aos mais diversos campos sociais, elaboraram o conceito de capital cultural para demonstrar sociologicamente os motivos desses diferentes desempenhos. Os autores vão na contramão das explicações dominantes do século XX, que justificavam as diferenças de rendimento escolar a partir de capacidades inatas dos indivíduos (DE ALENCAR PRAXEDES, 2017).

A partir de levantamentos quantitativos do sistema de ensino francês, que indicaram uma forte relação entre a origem social do aluno e o seu desempenho escolar, Bourdieu e Passeron (1992, 2009) começam a estruturar a hipótese de que as crianças de origens sociais superiores são beneficiadas por herdarem de seus familiares vantagens, por exemplo conhecimentos gerais, modos de ver o mundo, postura corporal e bens materiais como livros, obras de arte e tudo mais que possua valor cultural.

Esse conjunto de saberes, valores e bens materiais de valor cultural, são então denominados como capital cultural, capazes de gerar vantagens acadêmicas para os alunos que o possuem. Isso acontece porque, assim como já foi dito anteriormente no trabalho, toda prática de ensino pressupõe conhecimentos e comportamentos comuns às classes socialmente dominantes, o que faz com que alunos de classes mais baixas tenham desvantagens dentro do sistema de ensino (BOURDIEU e PASSERON, 2009).

Junto da elaboração do conceito de capital cultural, os autores franceses também trazem mais dois elementos importantes para a compreensão do funcionamento da reprodução social realizada pelas instituições de ensino, são eles: a violência simbólica e o *habitus*. Para os autores, a definição acerca do que é social e culturalmente valorizado é dada pelas relações de forças presentes na sociedade, ou seja, é dada pela capacidade das classes dominantes de impor essas definições para todas as demais classes sociais (BOURDIEU e PASSERON, 1992). A imposição dessas definições, desses significados dominantes, é exercida por meio da violência simbólica.

A violência simbólica é, então, todo o poder que consegue impor significados e mais do que isso, impô-los como legítimos, como naturais a todas as classes. É de extrema importância ressaltar que a escolha dos significados que constituem a cultura de uma determinada classe ou sociedade, é sempre arbitrária. Isso porque “a estrutura e as funções dessa cultura não são possíveis de serem explicados por princípios universais, físicos, biológicos ou espirituais.” (BOURDIEU e PASSERON, p. 23, 1992).

Os significados dominantes são construções humanas que se justificam apenas a partir das relações de força presentes na sociedade. A imposição, a inculcação dos significados dominantes devem ocorrer até o momento em que ela não seja mais necessária. Isso ocorrerá quando o indivíduo, no caso o aluno, naturaliza, interioriza os princípios arbitrais da cultura dominante a ponto de reproduzi-los de forma natural.

Essa interiorização, essa reprodução acrítica dos sentidos e significados sociais é o que os autores chamaram de habitus (BOURDIEU e PASSERON, 1992). O habitus, então, é o resultado prático da inculcação dos significados dominantes, que faz com que as pessoas de todas as classes sociais perpetuem e reproduzam esses significados que aprenderam na escola, mesmo depois de já terem encerrado seus estudos.

Posteriormente aos trabalhos desenvolvidos com Passeron (1992, 2009), Bourdieu traz mais dois conceitos à sua teoria sociológica, são eles: o capital econômico e capital social. De forma bastante direta, o capital econômico representa o poder financeiro que determinado indivíduo ou grupo detém. Em cada esfera, mais propriamente em cada campo social, o capital econômico funciona de maneiras diferentes e com intensidades diferentes.

Mesmo que essa pareça uma conclusão estranha, uma vez que dentro de uma lógica capitalista poder monetário é sinônimo de regalias, é possível que em determinado campo social o capital econômico transforme-se em um problema para o seu portador (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017). Já o capital social, bem como o econômico, também funciona de maneiras e formas diferentes dependendo do campo em que está inserido, mas esse capital está ligado às redes de relações sociais com as quais um indivíduo ou grupo interage.

O capital social é “a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que, além de serem dotados de propriedades comuns, estão unidos por ligações permanentes e úteis” (BOURDIEU, p. 2, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, p. 56, 2017). Portanto, o capital social está relacionado com as vantagens ou desvantagens adquiridas por indivíduos ou grupos sociais a partir de seus relacionamentos com outros grupos ou indivíduos.

Referências

BASTOS, L. C; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 97-126, 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. 2. ed. rev. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: dez. 2020.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

_____. **Contra a universidade operacional**: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). São Paulo: ADUSP, 2014.

CHAVES, V. L. J; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil-o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.

DE ALENCAR PRAXEDES, W. L. **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FERRER, W. M. H; ROSSIGNOLI, M. O Estado brasileiro e o desenvolvimento econômico: uma análise pela perspectiva da economia política. **Revista Húmus**, v. 10, n. 28, 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

HELAL, D. H. **Dinâmica da estratificação social no setor público brasileiro**: meritocracia ou reprodução social? 2008. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências Humanas: Sociologia e Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

- IANNI, O. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LEHER, R. **Autoritarismo contra a Universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.
- LUCAS, L; LEHER, R. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 255-266, 2001.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, C. A.; SYLVIA BUENO, M.; GUIRALDELLI JUNIOR, P.; MARRACH, S. A. (Orgs.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.
- MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- MENEGON, T. G. *et al.* O Ensino Superior no Brasil: breve trajetória histórica. **Revista Nativa**, v. 7, n. 1, p. 66 - 73, 2018.
- PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- PRODANOV, C.C; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.
- ROMANELLI, O. **O. História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petropolis: Vozes, 1978.
- SCHULTZ, T. W. **Investment in human capital**: the role of education and of research. Nova York: Free Press, 1971.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.
- VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, 2010.
- WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- ZACCARELLI, L. M; GODOY, A. S. “Deixa eu te contar uma coisa...”: Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

2

O Sistema de Ensino e a conservação das desigualdades das relações de classe

Paula Pereira de Alvarenga
Nathália de Fátima Joaquim

Tendo como amparo a análise realizada por Bourdieu e Passeron (2008) em “A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino”, pretende-se compreender o quão impactante se mostra o papel da reprodução do sistema de ensino na manutenção e no reforço das condições das classes dominantes e dominadas. Essa desigualdade, como será discutida ao longo do capítulo, produz consequências drásticas a uma sociedade que se pretende igualitária. O que se observa é que a conservação da ordem social estabelecida produz ideários equivocados da naturalização de uma cultura hereditária e de mérito, na qual se prega a existência inevitável de indivíduos com maiores chances de sucesso e outros não. Concomitante a tal análise, Souza (2009) também contribuirá ao realizar um estudo sobre como essa naturalização das desigualdades sociais impactam diretamente na forma como a sociedade brasileira concebe e reproduz o pertencimento de classes e todas as consequências inerentes à existência de privilegiados de um lado e de fracassados de outro.

A fundamentação necessária para se refletir sobre essa estrutura (desigual) das relações de classe no Brasil, segundo Souza (2009, p.16), ampara-se na teoria dos capitais im pessoais (cultural, econômico e social) de Bourdieu que coloca em xeque a lógica do pensamento dominante (ordem legitimada) envolto de uma “visão econômica redutora quantitativa da realidade social”. O estudioso, então, ao refletir que a raiz das desigualdades de classes não está na concentração de renda (inspirada no liberalismo triunfalista) e sim na herança cultural e afetiva (e privilegiada) das classes dominantes, descortina e denuncia o histórico abandono social imputado a uma classe, identificada simbolicamente por ele como a ralé brasileira¹.

¹ A ralé identificada por Souza (2009, p. 21) é considerada como “uma classe inteira de indivíduos que não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, *esse é o aspecto fundamental*, das precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação.” Essa “ralé” pode ser entendida como sinônimo das classes populares e classes inferiores utilizadas no decorrer deste capítulo.

Essa lógica do raciocínio economicista faz com que a *ralé* seja identificada pelo pensamento dominante como tendo as mesmas condições para alcançar o *status* de sucesso das classes privilegiadas (média e alta), já que pretensamente as diferenças se restringem à posse de renda. Portanto, segundo essa lógica redutora da estrutura de classes, basta, por esforço próprio e, às vezes, com uma ajuda pontual do Estado, conseguir estudar, se empregar no mercado formal de trabalho e conseqüentemente ascender socialmente. Ocorre que o que essa doutrina esquece, é a existência de pré-condições, determinações e capacidades relacionadas à herança cultural e afetiva, muito diferentes em essência, que fazem com que essas “diferenças de classe” se acentuem e sejam determinantes para que não haja a igualdade (de oportunidades).

Os resquícios dessa visão redutora sobre as desigualdades sociais não só recaem sob o sistema de ensino como tem nele um ambiente propício para sua reprodução. É o que reflete Souza (2009, p. 17-18), ao analisar que a escola sendo reconhecida pela sociedade como um “remédio para todos os males” para o enfrentamento dessas diferenças de condições (de classe), vai, na verdade, reforçar as desigualdades com as suas formas avaliativas de carimbar o sucesso e o fracasso de quem não se “esforça”. Portanto, o ambiente escolar coberto pelo (“justo”) ideário da meritocracia continua em cena sob o véu da igualdade de condições, quando na verdade encobre a desigualdade de oportunidades e reforça a exclusão.

Bourdieu e Passeron (2008), por sua vez, aprofundam essa análise refletindo sobre como as relações do sistema de ensino com a estrutura das condições de classe contradiz o ideário de que a escola é neutra e responsável unicamente pela difusão de um patrimônio cultural advindo de toda a sociedade. Na verdade, segundo os autores, a reprodução do patrimônio cultural da sociedade não pode estar separada do contexto da estrutura social vigente (ordem social estabelecida).

Mediante essas considerações dos autores a respeito do sistema de ensino e o reforço das desigualdades, surgem algumas inquietações representadas pelos seguintes questionamentos: Como será possível, então, a existência dessa contradição inerente ao sistema escolar, se esse é um *locus* que se pretende democrático, promovedor da igualdade das oportunidades (equidade) e possuidor de uma “autonomia”? Como esse ambiente reproduz tão facilmente o arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2008), isto é, a cultura da classe dominante? Como ocorre esse processo?

Como já introduzido com base em Souza (2009), Bourdieu e Passeron (2008) constroem a teoria mostrando que esse arbitrário cultural só é possível de ser propagado mediante a violência simbólica, que se constitui como uma relação de dominação, que se pretende natural, mas que em essência é propagadora de privilégios revestidos de mérito. O que os autores franceses acrescentam nessa análise é que sem a adesão e contribuição passiva dos dominados, a violência simbólica termina prejudicada.

Outro autor que corrobora com essa tese é Mauger (2017, p.360), ao dizer que “toda violência simbólica é uma violência oculta”, ele demonstra que esta violência possui características específicas para não serem reconhecidas e sim disfarçadas; por isso, é vista como branda se comparada com as outras formas de violência consideradas como mais rude. Assim, é possível observar que é justamente esse caráter de ocultação e de leveza que facilita a reprodução do arbitrário cultural sem a resistência e questionamento da classe dominada.

Ou seja, essa violência só pode ser exercida e perpetuada à medida que os indivíduos que estão submetidos a ela não tomam consciência dessa violação e se submetem a uma “tripla arbitrariedade: a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição”. E o reconhecimento da classe dominada perante a classe dominante ocorre duplamente: primeiro, quando há o “reconhecimento da pertinência das justificativas religiosas, naturais, eruditas etc., a respeito dessa dominação”; e depois a partir do “reconhecimento suscitado pelas vantagens ou pelos benefícios secundários que ela lhes concede” (MAUGER, 2017, p. 360).

E a ação pedagógica (AP), mediante as relações de dominação, assume papel preponderante neste contexto já que se constitui como o ato propagador no sistema de ensino da violência simbólica. Portanto, “a AP é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” Traduzindo: a AP tem como função precípua no ambiente escolar a reprodução da cultura dominante, conformada pelos privilégios advindos da posse dos capitais cultural, social e econômico. E assim, esse sistema vai colaborando “para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26)

Ademais, a AP enquanto violência simbólica acontece em dois sentidos, quais sejam: 1) enquanto imposição e inculcação do arbitrário cultural realizado pela classe que está na base do poder; e 2) mediante a reprodução de uma “seleção arbitrária que

um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural”. Cabe esclarecer que o arbitrário diz respeito ao fato de que a classe dominante, ao impor a sua cultura como legítima de ser reproduzida, não possui amparo em nenhum princípio universal, biológico ou espiritual para fazê-lo; o amparo está muito mais atrelado às suas condições de dominação, que se embasam nas condições sociais de acesso privilegiado e do capital cultural. Portanto, a arbitrariedade está na ocultação da existência dos interesses de uma classe em impor a sua cultura como válida aos demais grupos. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.27-28)

Assim, observa-se, com base nos autores, que aquela concepção da naturalização das desigualdades sociais na sociedade, como passível de justificação de que sempre existirá indivíduos que não possuem condições de se chegar a determinado status, é equivocada. Na verdade, o que existe é uma intenção da classe dominante de conservar seus privilégios às custas da alienação da classe dominada. E a reprodução das relações de força entre as classes ocorrendo dentro do sistema de ensino, encontra na AP função elementar na perpetuação da violência simbólica.

Contudo, Bourdieu e Passeron (2008) acrescentam que a função desempenhada pela AP não é possível sem uma autoridade pedagógica (AuP), ou seja, esta autoridade é que confere à AP a condição de exercer o arbitrário, que irá inculcar a cultura dominante à classe dominada tão desfamiliarizada às heranças afetivas e culturais inerentes à classe privilegiada. Ao mesmo tempo, a AuP depende de condições de legitimação dadas pela estrutura social em que está inserida. E é aí que o trabalho pedagógico (TP) deve se fazer presente.

Bourdieu e Passeron (2008, p.53) destacam que para que a AP desempenhe seu papel de inculcação de forma duradoura, o trabalho pedagógico (TP) deve desempenhar seu papel de “reproduzir uma formação durável”, sendo, portanto, responsável por formar o *habitus* do indivíduo. A conclusão que se chega, por conseguinte, é que a AP forma o *habitus* do indivíduo por meio do TP.

O *habitus* possui papel elementar no processo de reprodução ao qual o sistema de ensino se compromete e pode ser entendido como produto da interiorização- incorporação da posição e da estrutura social ao qual o indivíduo está inserido, ou seja, o sujeito constituirá suas percepções e ações tendo em vista a sua posição de classe. Conforme Nogueira (2017, p. 25), “as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte de sua própria natureza”.

Todavia, há que se ressaltar que Bourdieu e Passeron (2008, p.53) incorporam o caráter arbitrário nesse processo de interiorização, já que a incorporação das estruturas sociais (arbitrário cultural) se dá de forma inconsciente nos indivíduos, por isso, o caráter arbitrário trazido na conceituação visa indicar que esse processo de inculcação inconsciente faz com que os indivíduos não questionem aquilo que está posto.

Por isso, a reprodução das estruturas das relações de classe realizada precipuamente pelas instituições escolares acontece de forma branda e imperceptível aos indivíduos. A questão, posta como problemática pelos autores, é que o sistema de ensino reproduz esse habitus de forma a perpetuar, ainda que de maneira velada, as desigualdades das relações entre os grupos ou as classes, que, conforme Souza (2009), não são explicadas pela acumulação de renda. Mas quais os motivos que geram toda essa desigualdade entre as classes e como a escola, enquanto ambiente socializador e de conhecimento, a reproduz?

O capital cultural pode ajudar a explicar as raízes dessa reprodução, já que se refere aos privilégios recebidos pelos indivíduos em decorrência de sua posição de classe e que dentro do ambiente escolar será determinante para o bom desempenho dos indivíduos. De acordo com Bourdieu e Passeron (2008), esse patrimônio cultural herdado pelas crianças das classes dominantes é consubstanciado pela maneira de pensar (visão de mundo), pelas posturas corporais, pelo domínio da língua culta, pela posse de livros e até pela frequência em lugares como museus, viagens, dentre outros acessos considerados como inacessíveis a determinados indivíduos. Esse patrimônio herdado e privilegiado, por sua vez, facilitará o processo de adaptação e de êxito dos sujeitos dotados de um capital cultural mais robusto na educação escolar.

Ou seja, o capital cultural não é formado pelo dinheiro, em sua essência, mas sim pelo conhecimento legitimamente valorizado, ou seja, é uma espécie de herança cultural em que as classes dominantes produzem e possuem maior acesso. Pode-se dizer que a relação com a cultura legitimada vai constituir o capital cultural transmitido primeiramente pela família, que na fase escolar será reforçado e se consubstanciará como socialmente possível, devido à ação da violência simbólica.

Como já introduzido, é isso que Souza (2009) pontua como essencial para se conceber a real diferença entre as classes: a existência de pré-condições sociais e de herança familiar e afetiva como fundamentais para a conservação e reprodução dos privilégios da classe dominante.

Ademais, conforme Nogueira (2017, p. 103), Bourdieu busca na análise sobre o capital cultural desconstruir o ideário da classe dominante de que os dons e o sucesso são frutos do esforço individual e, portanto, do mérito e, que por isso se apresentam como algo inato e natural no ambiente escolar. Por conseguinte, o que se propõe é uma reflexão sobre as oportunidades desiguais existentes entre as classes e que corrobora para a seguinte assertiva: diferentes condições, oportunidades e meios sociais interferem sim no desempenho escolar.

Para Bourdieu e Passeron (2008), o sistema de ensino ao reproduzir o ideário da meritocracia em sua forma de avaliar e ensinar, ao oferecer uma igualdade formal na sua estrutura, contribui para que os indivíduos dotados de pouco capital cultural não se sintam pertencentes àquele ambiente e terminem por não avançar nas mesmas condições que outros indivíduos dotados de um patrimônio cultural, que é também requerido pela educação escolar.

Pode-se concluir, assim, que a escola está pronta para receber aqueles indivíduos que possuem capital cultural mais elevado, já que sua base foi construída tendo em vista os ideários da classe dominante, e que por isso parte do pressuposto que todos os estudantes são dotados dessa herança cultural, em que o que está sendo ensinado combina e tem relação direta com aquilo que foi repassado e vivenciado no núcleo familiar. Tal situação de estranhamento, desfamiliarização e de não reconhecimento do *locus* como algo que lhe pertence, corrobora para que o percurso escolar se torne algo pesado e frustrante, no sentido de dificuldades para permanência e conclusão da classe popular/ralé. E como já introduzido anteriormente, o sistema de ensino, pretensamente propagador da igualdade de condições, termina reforçando a desigualdade social, sob a égide da “justa” meritocracia.

Souza (2009, p. 22), por sua vez, vai apontar que a ideologia meritocrática, na verdade, vai contribuir essencialmente na fabricação e na montagem de pessoas consideradas aptas para competirem entre si e alcançarem o status de indivíduos bem-sucedidos. Vai apontar também que, na verdade, essa concepção de indivíduos dotados de dons inatos e mais propensos ao sucesso devido à sua capacidade cognitiva advinda de seu esforço pessoal, não é algo naturalmente dado. A sociedade, influenciada pelo pensamento economicista dominante, esquece-se desse detalhe e continua reafirmando e defendendo o ideário do mérito. O autor vai além ao mostrar que: “O que todos escondem é que não existe o ‘talento inato’, o mérito ‘individual’

independentemente do 'bilhete premiado' de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa." (SOUZA, 2009, p. 22).

Neste sentido, Souza (2009, p. 19-20) também contribui ao ressaltar que tanto a classe alta, detentora privilegiadamente do capital econômico, quanto a classe média, possuidora substancialmente de maior capital cultural, adquirem e estão inseridas em um contexto em que impera uma identificação "afetiva e emocional" e isso ocasiona em uma série de vantagens no ambiente escolar e até no mercado de trabalho. Mais que isso, o sistema escolar termina exigindo de forma oculta e até imperceptível esse capital cultural, já que sua estrutura de ensino pressupõe que todos os indivíduos sejam dotados de disposições de "conhecimento, concentração e disciplina".

Ou seja, ainda de acordo com Souza (2009), o mérito defendido pela sociedade é na verdade produzido pela herança afetiva de uma cultura privilegiada de classe, passada de pai para filho e não advém como outrora da transmissão pelo "status de sangue". Portanto, a sociedade não enxerga esse privilégio como uma desigualdade de herança material ou de sangue – "desigualdade fortuita" – mas de uma "desigualdade justa", já que o seu pressuposto está no mérito individual. Pode-se inferir, pois, que essa justiça está amparada pelo discurso de que é natural e recomendável existir recompensas para aqueles indivíduos que conseguem alcançar alto rendimento em suas atividades escolares e de trabalho. É o que Souza (2009, p. 43) denomina como "privilégios modernos".

Essa suposição faz com que a própria escola não perceba as diferenças inerentes ao contexto das relações de classe existentes na ordem social e continue a reproduzir, via ensinamentos e avaliações, aquilo que está posto pela cultura legítima, hegemônica e privilegiada. Ocorre que, ao ver de Bourdieu e Passeron (2008), essa reprodução acontece de forma simbólica, isto é, velada e imperceptível – os professores, principalmente, não percebem que ao transmitir esse conhecimento influenciado e ao aplicar os métodos de medir o sucesso dos estudantes (sistema de avaliação), estão contribuindo com o reforço das desigualdades das relações entre as classes e fazendo com que determinados indivíduos sejam fadados ao fracasso, simplesmente por serem considerados, naturalmente, com menos capacidade cognitiva. Entretanto, como se sabe, existem outros fatores socioculturais que não são cognitivos.

Souza (2009, p.43) novamente parece concordar com os autores ao ressaltar que essa naturalização de fracassados e bem-sucedidos como algo inerente à realidade social,

ao ser ocultada e não percebida pelos atores sociais, faz com que seja cada vez mais reforçada e defendida a noção do mérito como algo desejável e justo – já que nada é mais consentido que priorizar e recompensar aqueles indivíduos que possuem alto desempenho, por seu próprio esforço.

Essa mesma concepção, que parece esquecer as determinações da estrutura de classes, ao mesmo tempo em que exalta alguns (classe dominante), culpabiliza outros (ralé – classe popular). Por isso, a violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 2008) é elementar para a legitimação dessa dominação social, que se “baseia em mecanismos que obscurecem e ‘suavizam’ a violência real e a tornam ‘aceitável’ e até mesmo ‘desejável’ inclusive para suas maiores vítimas” (SOUZA, 2009, p. 398).

Ademais, considerando a análise realizada por Nogueira (2017), pode-se dizer que o sistema escolar não cumpre com uma de suas funções primordiais que é a democratização da sociedade, uma vez que ao reproduzir mesmo que inconscientemente a estrutura desigual das relações de classe, corrobora com o fortalecimento das diferenças entre os indivíduos potencialmente dotados de capital cultural e aqueles com menor ou inexistente propriedade cultural.

Vale mencionar ainda, que o termo capital utilizado por Bourdieu e Passeron (2008) possui embasamento no conceito de capital elaborado pela teoria marxista na medida em que “implica igualmente na produção, distribuição e consumo de (um tipo específico) de bens capazes de render dividendos, ou seja, de proporcionar lucros simbólicos a seus detentores.” (NOGUEIRA, 2017, p.104). Assim como preconiza a teoria marxista sobre o capital, o capital cultural também se encontra distribuído de forma desigual na sociedade e está atrelado às estruturas de dominação.

Neste sentido, pode-se afirmar que no sistema escolar muito se considera as diferentes posições que os alunos ocupam nas relações desiguais de classe e mais: a origem social do estudante pode ser considerada uma das mais elementares formas de se medir o sucesso escolar. Por isso, Resende (2017, p. 327) vai ponderar que os autores ao analisarem o sistema de ensino, combatem a concepção de que as escolas sejam neutras e “responsáveis pela transmissão de um patrimônio cultural pertencente a toda sociedade de modo indiviso”. Ou seja, essa pretensa neutralidade é substituída pela reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, o que contribui substancialmente para a manutenção e conservação da ordem estabelecida.

Ainda conforme Resende (2017, p. 324), o sistema de ensino ao considerar todos os alunos como iguais, como dotados do mesmo capital cultural, acabam reforçando, reproduzindo e legitimando as desigualdades inerentes à posição social daquele indivíduo não dotado de herança cultural legitimamente reconhecida e privilegiada. Desta forma, o sistema de ensino, ao pretensamente se mostrar neutro diante de suas formas de avaliação, defende e perpetua o desempenho escolar através do mérito individual. É nesse limiar de reflexão que a autora coloca a função mistificadora exercida pelas instituições escolares em dois sentidos: o primeiro quando não deixa transparecer o arbitrário cultural (imposição da cultura dominante) e o segundo quando legitima e naturaliza as desigualdades sob o véu do esforço próprio e das capacidades de êxito.

Outra forma que o sistema de ensino utiliza para reproduzir essas desigualdades das relações de classe no âmbito escolar é justamente a função social assumida pelos exames. Portanto, para Bourdieu e Passeron (2008, p. 169), os exames atuam mais como “uma ilusão da neutralidade e independência do sistema escola em relação à estrutura das relações de classe”, ou seja, na verdade o exame ou a avaliação atuam como um balizador daquilo que foi imposto pelas classes dominantes como culturalmente legítimo de ser ensinado, reforçado e conservado.

Destarte, os autores vão mostrar que essa “enculturação da cultura dominante” posta no sistema de ensino através da ação pedagógica e também da incorporação do exame se dá através do direito que surge dos costumes (direito consuetudinário) de uma sociedade e, assim, não perpassa pelo processo de criação de aparatos legais, definidos via embasamento que leve em consideração, entre outras questões, a origem social dos indivíduos que acessam o ambiente escolar.

Para além, Bourdieu e Passeron (2008, p. 186) refletem sobre a seleção social que se opera por meio da execução dos exames no sistema escolar e por isso chegam à conclusão de que “a seleção social é considerada uma seleção técnica e também uma forma de legitimação das reproduções das hierarquias sociais, que acabam virando hierarquias escolares”. Por isso, os exames ao se proporem como racionais, equitativos e objetivos, terminam escondendo o que de fato envolve essa hierarquia escolar e simbolicamente reforçando que o êxito escolar se deve exclusivamente à capacidade de desempenho individual, isto é, pelo mérito pessoal. Tal influência corrobora ainda mais, conforme Resende (2017, p. 328), para que os indivíduos “sejam conduzidos a reconhecer a legitimidade do jogo escolar e da cultura que ele produz”.

A função essencial do exame, portanto, é legitimar o pensamento de que quem possui êxito nos exames no sistema de ensino são dotados de dons e desempenho suficiente para ser elegível como o indivíduo de sucesso e que merece ter a comprovação de que o seu “mérito” o fez assumir (reforçar) a sua posição (privilegiada) de classe (dominante). (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Em vista disso, observa-se, à luz dos autores, que o caráter de hereditariedade conferido às habilidades e aos dons, atrelados ao uso de avaliações rigorosas de seleção, mais eliminam e excluem as oportunidades de acesso ao conhecimento dos que são das classes populares, que garantem a igualdade formal pretensamente utilizada pelo discurso escolar.

Concomitante a tal análise, faz-se necessário indicar outra problemática apontada por Bourdieu e Passeron (2008, p. 192) que se refere ao processo de seleção no qual as classes populares estão submetidas. Há chance de eliminação, tanto no começo, reconhecida como uma “condenação por privação”, quanto uma “eliminação prorrogada” – que seria a retenção, trancamento, evasão –, cuja condenação é realizada no final. Tal qual refletem os autores, a reprodução da ordem estabelecida, consentida pela escola, ocorre não somente via relação com a linguagem ou com a cultura legitimada, mas também com os diferentes tipos de curriculum, que por sinal também asseguram as oportunidades diferenciadas de sucesso no ensino superior, por exemplo.

Assim, o exame é utilizado como uma forma de inculcar em todos uma espécie de validação da função pretensamente justa e igual tanto dos resultados das avaliações escolares, assim como, da posição das classes na estrutura social. E quanto mais distantes os indivíduos se encontram das heranças culturais propagadas pela classe dominante e reforçadas pelo sistema de ensino, maior será a sua chance de eliminação, seja ela inicial ou prorrogada (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

O “efeito de certificação”, portanto, conferido a esse processo avaliativo reiteradamente aplicado pelas instituições de educação, corrobora elementarmente para o fato de que as classes dominantes não precisem mais utilizar-se da necessidade de transmitir o poder/privilégios de geração em geração. O sistema de ensino se encarrega dessa reprodução de forma oculta e não menos impactante, no que diz respeito à conservação das desigualdades entre as classes, “[...] o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 250-251).

Ainda de acordo com a análise realizada por Bourdieu e Passeron (2008), há a concomitância da chamada autonomia relativa dos sistemas de ensino com a dependência daquilo que é inerente à estrutura das relações de classe: a propagação da cultura dominante como legítima. Diante disso, como a educação escolar pode se reconhecer como neutra, se sua função está mais próxima na perpetuação dos privilégios inerentes às classes dominantes? É exatamente esse o propósito dos autores: questionar algo que é reproduzido constantemente e imperceptível aos olhares da sociedade e da própria instituição escolar.

Isto posto, há que se mencionar o seguinte trecho elencado pelos autores e que resume notavelmente a função da autonomia relativa à escola frente à conservação da ordem estabelecida:

(...) é com efeito à sua aptidão particular para autonomizar seu funcionamento e obter o reconhecimento de sua legitimidade garantindo a aptidão particular para dissimular a contribuição que ele traz à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, a dissimulação desse serviço não sendo o menor dos serviços que sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida. E essa dissimulação só consegue se efetivar quando há uma união entre a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 236).

É perceptível que Bourdieu e Passeron (2008, p. 251), buscam mostrar que o êxito escolar está atribuído muito mais aos privilégios de uma cultura dominante do que simplesmente na capacidade de esforço e de dons dos indivíduos. Mais que isso, o sistema escolar acaba realizando a “sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam se transmitir de uma maneira direta declarada”. O ponto elementar para que essa reprodução ocorra sem maiores empecilhos e impedimentos, diz respeito ao fato de que os privilegiados não aparecem como privilegiados aos subordinados e sim como sujeitos que “justamente” devem ocupar o topo da pirâmide da estrutura das classes. Restando à ralé se conformar (e naturalizar) com a sua ausência natural de dons e/ou de méritos e de estar na base da referida pirâmide.

Diante do exposto, os autores concluem que “a privação de posse exclui a consciência de privação de posse” e esses indivíduos das classes populares, não dotados de capital cultural e de posição social vantajosa, acabam fadados e até punidos como

uma “ralé” que não tem condições de chegar a determinadas profissões ou carreiras, simplesmente e erroneamente, por lhe atribuírem condições cognitivas insuficientes para tal. Frisa-se novamente que não se trata de mera condição cognitiva, sobretudo de acesso desigual aos conteúdos cobrados nos exames e reproduzidos pelo sistema de ensino que estão baseados no capital cultural detido pelas classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 251).

Como já apontado, Souza (2009) compartilha dos mesmos pensamentos que Bourdieu e Passeron (2008) em relação à forma como se dão as relações desiguais entre as classes e em como essa desigualdade parece naturalizada na visão da sociedade e reproduzida por instituições escolares. O que é ressaltado por Souza (2009) e mostra-se importante na análise desse capítulo, é que no caso brasileiro, ainda é mais enraizada e oculta a naturalização dessa desigualdade, diante de um contexto de herança da escravidão.

O que se percebe, à luz de Souza (2009), é que a existência da escravidão em si não explica o profundo contexto de desigualdade social instalado no país, porém, se se considerar o abandono secular que se fez presente, principalmente, após a abolição da escravatura, chega-se à conclusão que o real flagelo diz respeito ao abandono e à marginalização a qual a ralé foi submetida no país. Outro ponto que merece destaque no que tange à reprodução dessa desigualdade diz respeito ao fato de que a sociedade não tem consciência de que é a responsável por (re)produzir essa ralé. À medida que coloca a culpa sempre em certa elite e no Estado, deixa-se de assumir uma ‘culpa’ que também é da sociedade. É muito cômodo e funcional apontar como culpados pela desigualdade social grupos e instituições abstratas e que são representadas por ninguém – não há personalismo nessas acusações e é isso o que piora a reiterada reprodução da desigualdade.

Com relação ao papel da escola, Souza (2009, p. 405) pondera que a instituição escolar assume um papel elementar na produção de “indivíduos flexíveis e dóceis dos quais tanto o mercado quanto o Estado necessitam para sua reprodução cotidiana”. Portanto, no caso das crianças das classes dominantes, aquilo que é repassado na sala de aula acaba sendo algo familiarizado e, por isso, as condições de conhecimento terminam mais facilitados e com maior propensão de interiorização.

Possivelmente, como bem analisaram Bourdieu e Passeron (2008) e reforçado por Souza (2009), este perfil de indivíduos terão maiores chances de sucesso ao ingressarem nas séries posteriores (ensino médio, superior), assim como, no mercado

formal de trabalho. Mas o que acontece com as crianças da ralé? Possivelmente, por não possuírem o capital cultural, passarão por dificuldades durante toda a trajetória escolar e conseqüentemente não terão o “selo de sucesso” ofertado pela escola.

Os autores, portanto, chegam à conclusão que a falácia da crença da igualdade de oportunidades propagada pela sociedade e, principalmente, pela instituição escolar, sob a égide da ideologia meritocrática, do ensino neutro, a serviço do mercado, contribuem substancialmente no reforço das desigualdades das relações de classe, o que causa profundos danos a toda uma classe historicamente marginalizada e excluída. Danos porque, diante desse contexto, o impacto das condições marginalizadas da ralé não se restringe somente às baixas condições de renda e à satisfação das necessidades básicas, mas em todo um processo de planejamento de perspectivas futuras que são ceifadas com a “prisão do aqui e agora” (SOUZA, 2009, p. 417).

Esse contexto de ausência de perspectivas é explicado por Souza (2009) como sendo propiciado pelas condições de trabalho em que a ralé está inserida. Assim, perante um local de trabalho informal, pouco valorizado, que depende quase exclusivamente do esforço corporal e que é reiteradamente delegado pelas classes dominantes à classe dominada e que é o único que serve de forma imediata para a satisfação das necessidades de subsistência básicas, como pensar em estratégias e planejar o ingresso na universidade, no mercado formal de trabalho? É a isso que o autor nomeia como sendo a “prisão do eterno hoje”.

Portanto, conforme o autor, a miséria da classe inferior brasileira, identificada como “a ralé” vai muito além das explicações de fundo político, social e econômico; ela perpassa também pelas questões morais e existenciais. Assim, essa ralé é culpabilizada pelo seu fracasso e marginalização de forma dupla: por ela própria e pela sociedade em decorrência de suas “escolhas” (SOUZA, 2009, p. 418).

Desta forma, entende-se aqui, à luz dos estudiosos que compõem este referencial, que a conservação dos privilégios das classes dominantes como algo inevitável, está na naturalização das desigualdades de classe e é oportuna, pois, há a necessidade de se existir uma classe que esteja sempre disposta a assumir papéis que até então consomem muito tempo e espaço das ditas classes privilegiadas. Esses espaços, consubstanciados em afazeres que dependem de esforço “corporal”, são vistos como desvalorizados pela classe dominante, já que o tempo despendido a essas atividades poderiam ser dedicados aos estudos, ao trabalho digno, ao lazer, à visita a museus, às viagens, ou

seja, à produção do capital cultural que serve para reforçar e reproduzir os privilégios que só podem ser usufruídos por quem os criou e legitimamente, por “esforço próprio”, daqueles que podem usufruí-lo. É essa a crítica que escapa à sociedade moderna e que é a raiz das mazelas sociais.

Assim, o “grande drama histórico da sociedade brasileira está na continuação da reprodução de uma sociedade que naturaliza a desigualdade e aceita produzir ‘gente’ de um lado e ‘subgente’ de outro” (SOUZA, 2009, p. 24). Portanto, toda uma classe social é excluída das oportunidades materiais simbólicas de reconhecimento social.

Tal qual ponderou Souza (2008), se “o aqui e o agora” faz com que não se consiga perceber outros caminhos, como ter consciência desse processo injusto de reprodução da desigualdade da estrutura das relações de classe? Por isso, entende-se que a existência das políticas de ações afirmativas no Brasil se faz mais que pertinentes, para que essa distorção histórica enraizada nos aspectos da escravidão possa ser reparada. É o que se pretende mostrar no próximo capítulo.

Referências

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAUGER, G. Violência Simbólica (Verbetes). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M. Ação (Verbetes). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RESENDE, T. F. Sistema de Ensino (Verbetes). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

3

A relevância social da política de cotas e da assistência estudantil no ensino superior

Paula Pereira de Alvarenga
Aline da Cunha Miranda
Nathália de Fátima Joaquim

Chega-se, portanto, à necessária contextualização, via revisão bibliográfica, sobre como as políticas de ações afirmativas, no contexto das políticas de assistência estudantil e de cotas das IFES brasileiras, implicam na possível garantia de um ambiente universitário mais democrático e garantidor de direitos. Por fim, a compreensão sobre a retenção universitária se mostra elementar para situar as alusões desse fenômeno no ensino superior.

Como já discutido no referencial teórico, o Brasil é um país historicamente engendrado pelas desigualdades raciais e de classe e possui uma particularidade que contribui para que a sua superação não se dê plenamente: o grave abandono de uma classe popular, identificada como a ralé, que desde a escravidão vem sendo marginalizada e excluída dos ditos “privilégios” da classe média e alta, quais sejam: uma educação que de fato enseja a igualdade de oportunidade e condições de trabalho digno e valorizado.

Para tanto, a análise sobre a emergência das políticas de ações afirmativas, seu histórico e sua função social, especialmente no ensino superior brasileiro, mostra-se elementar para que se compreenda que a existência dessas ações são mais que pertinentes diante de uma sociedade dividida entre privilegiados (os que detêm sucesso) e não privilegiados (fracassados). Considera-se que as políticas de cotas e de assistência estudantil no ensino superior público assumem protagonismo substancial, ao garantirem, em conjunto, o acesso e também a permanência dos estudantes advindos da ralé.

3.1 A política de cotas no ensino superior brasileiro e sua função social

Antes de discorrer sobre as movimentações que levaram a criação da Lei 12.711/2012, que instituiu as ações afirmativas para ingresso e acesso ao ensino superior e as leis complementares para permanência, é preciso retornar à história do Brasil. E mais precisamente ao período em que a história nos leva a considerar o “término” da escravidão no país, a partir de 1888. Uma política tão importante para se repensar o acesso ao ensino superior necessita desse olhar sobre o passado, para que assim se possa compreender as transformações no presente.

Diante disso, é preciso lembrar a história de um país marcada por mais de 300 anos de escravidão, sendo o último país a excluir o sistema escravocrata dos povos africanos e dos povos originários. Dessa maneira é preciso reconhecer que a nação brasileira de hoje foi construída sob verdadeiros “cemitérios de povos”, como relembra o líder indígena e ativista Ailton Krenak (2018). Reconhecer esse processo significa compreender os motivos do surgimento de algumas políticas ditas de “reparação” para assegurar o acesso a ambientes que inicialmente eram privilegiados e acessíveis somente a determinados grupos.

Feita essa breve provocação e recorte, há a necessidade de se refletir sobre o período “pós-escravidão”, no qual, em teoria, não havia mais incidência de um regime escravocrata sobre a população negra e indígena, e dessa maneira todos viviam em plena “harmonia” por aqui. Esse imaginário harmônico, conhecido como “democracia racial”, trouxe resistências no que diz respeito à compreensão da desigualdade. Esse mito e concepção estruturante da sociedade brasileira contemporânea foi criado pelo historiador Gilberto Freyre (2019). Cabe ressaltar que esse mito ainda não foi superado em totalidade e ainda é reproduzido no contexto nacional e internacional. Entender esse período é importante, pois:

O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. (JACCORD, 2002, p. 45)

Neste contexto, é importante reconhecer que o racismo também se estruturou sobre o mito da democracia racial, e se desenrola, ainda hoje, tendo por intuito aquilo que

os portugueses fizeram com os indígenas quando chegaram ao Brasil: “homogeneizar para diferenciar” e assim perpetuar relações de poder que estruturaram (e estruturam) nossas formas de ver, construir e entender o mundo. E, com isso, o mito da democracia racial colaborou e reforçou essa hipótese.

Esse tipo de concepção que visa traçar uma história única de compreender o mundo e suas relações, aliada a um conjunto de ações governamentais que surgiram na época pós-escravidão, fez com que as pessoas negras e pertencentes a grupos marginalizados socialmente fossem retiradas e impossibilitadas de acessarem determinados espaços sociais, como educação ou posse de terras, e o mundo material que lhes possibilitasse uma vida digna.

Como exemplos dessas ações excludentes registradas na história do país, podemos destacar as Leis de Terra, o decreto imperial 1331-a de 1854 que em seu artigo 69º determinava a exclusão de meninos escravos do acesso às escolas, as leis de imigração do século XIX que dispunha sobre o acesso privilegiado a terras por imigrantes; e a Lei 5.465 de 1968. Essas legislaturas impediam que pessoas negras pudessem ter a posse de terras e possibilitava que imigrantes europeus a tivessem, de forma prioritária, a partir do trabalho assalariado. Além disso, ainda promoviam o impedimento de acesso ao ensino por “escravizados”, e davam direito a reserva de vagas em escolas de ensino médio e superior para fazendeiros e/ou filhos de fazendeiros, a conhecida “Lei do Boi” que vigorou por 17 anos, sendo revogada apenas em 1985.

Feita essa contextualização histórica, é importante destacar que tais leis reproduziram desigualdades e preconceitos que se reforçaram no período republicano no país, ocorrendo, assim, uma naturalização das desigualdades das relações raciais, validadas e reforçadas no meio político e jurídico (JACOUND, 2002). Tal fato reforça a necessidade de compreender que:

Nos processos de pós-abolição, homens e mulheres libertos não receberam indenização oficial capaz de construir oportunidades de compra de terras, tampouco tiveram a oportunidade do trabalho assalariado ou na forma oficializada de parceria como aquela proposta aos imigrantes europeus nas fazendas de café no sudeste do país, por exemplo. (MEINERZ, 2020, p.3).

Tais retrocessos precisam ser destacados para que se possa compreender os motivos que levaram esse mesmo Estado a adotar, na atualidade, políticas de reparação,

principalmente no que diz respeito ao acesso à educação. Compreender ações do passado e seus reflexos no presente é fundamental para que se possa refletir criticamente, de modo a minimizar os riscos de se sustentar argumentos superficiais e por vezes carregados de ideais que só reforçam a relação de poder presente na época em que tais leis foram construídas. Por isto, ao lembrar o passado, tem-se a oportunidade de refletir sobre o processo que culminou na criação das políticas de acesso e permanência ao ensino superior.

A partir desse recorte, chamando a atenção para a construção de políticas públicas na atualidade, é fundamental destacar a figura e a importância do movimento social organizado, em especial, o movimento negro. Este ator político e social pode ser considerado um dos principais responsáveis pelas mudanças estruturais no que se refere às políticas públicas que visam igualdade racial, um campo cuja luta acontece em função de reivindicar direitos sociais e, sobretudo, o lugar da população negra nos espaços institucionais e de garantia de acessos. Neste sentido, cabe destacar que o movimento social é o

Principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questões sociais, políticas, acadêmicas e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro (GOMES, 2017, p. 18)

Foi a partir de uma manifestação, em 14 de julho de 1978, no Teatro Municipal de São Paulo, que outras movimentações começaram a ser estruturadas e visibilizadas, originando, mais tarde, o Movimento Negro Unificado (MNU), uma das primeiras entidades do movimento negro no Brasil na década de 1970 (PEREIRA, 2013). Nesse sentido, é interessante reforçar que a construção do Movimento Negro é marcada por diferentes formas de articulação e mobilização que têm por propósito o enfrentamento ao racismo, de modo a reconhecer sua existência nas relações sociais e objetivando a superação de seus efeitos sobre a população negra.

No bojo dessas discussões e movimentações de atores sociais para o enfrentamento da desigualdade social, em específico a partir das décadas de 1970 a 1980, sem ter em vista os diferentes processos que antecedem, em 1988, é promulgada no Brasil a Constituição Federal, o que trouxe novas perspectivas e demandou um modelo de Estado mais amplo em termos de garantias de direitos a população, e no rol desses direitos, estavam o cumprimento de políticas inclusivas, e de uma garantia ampliada no sentido de acesso à educação. Nesse sentido, destaca-se:

Sobre as propostas apresentadas pelo Movimento Negro paulista em meados da década de 1980, onde se destacam, além da demanda pela criminalização da discriminação racial, a reivindicação de garantia de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino, do primeiro grau à universidade, à população carente. (SANTOS, 2007, p.151)

Em consonância com esses acontecimentos, a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001 fez com que o Estado brasileiro, após pressões internacionais e de movimentos sociais, assumisse o compromisso de desenvolver ações afirmativas inclusivas para o combate ao racismo e a discriminação racial (JACOUND, 2002).

Ao assumir esse compromisso, que teve impacto direto no campo da educação, foi criada, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Com isso, instrumentos legais começaram a ser criados e positivados no campo do direito fundamental, entre eles as leis 10.639/2003 que diz respeito ao ensino da história e cultura afro brasileira para a educação primária e a lei 11.645/2008 que incorporou na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na estrutura curricular.

Em 2004, foram implementadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais a necessidade de pautar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), o que é um marco, pois tais implementações tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme a Lei 11.645/2008. Em 2007, foi instituído o REUNI, a partir do Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007), que proporcionou o aumento de vagas de cursos nas instituições de ensino superior no país. O programa foi um avanço em termos de democratização do acesso ao ensino superior, porém, outras políticas precisariam ser implementadas para que de fato o acesso fosse garantido de forma ampliada.

Então, logo após o REUNI, em 2010, foi aprovado o Decreto nº 7234 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES com a finalidade de ampliar recursos às instituições, para fomento às condições de permanência dos estudantes egressos de escola pública e com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimos (BRASIL, 2010). Tais ações levam a compreender que o Estado Brasileiro começava a olhar para as relações desiguais decorrentes de sistemas econômicos do passado, o que reforça:

Até os dias atuais a sociedade brasileira carrega uma herança racista e hierárquica, que tem seus primórdios desde a colonização portuguesa no século XVI. Esse contexto traduz o sistema brasileiro como sendo anti-

igualitário, dominado por uma elite que legitima a desigualdade social, fazendo com que o contexto de dominação seja visto como algo natural. (SILVA, p. 13,2014)

A partir de 2010, portanto, as ações de ampliação na oferta de vagas e garantias para a permanência estudantil ainda não eram colocadas em prática nas instituições de ensino superior. Diante disso e tendo em vista a necessidade de se garantir meios práticos para promoção de igualdade racial, em julho de 2010, após muitas pressões e discussões, foi sancionada a Lei nº 12.288, que criou o Estatuto da Igualdade Racial. Um marco legal importante para assegurar garantias de oportunidades à população negra, entre essas a proposição de ações, programas e políticas de ação afirmativa.

Por último, o advento da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 instituiu as ações afirmativas de ingresso no ensino superior federal e técnico - popularmente conhecida como "lei de cotas" - que viabiliza a reserva de vagas às classes populares dentro do ensino superior público brasileiro. Essa política trouxe consideráveis avanços no acesso às instituições de ensino, principalmente por estudantes provenientes de camadas populares e pertencentes a grupos etnicamente minorizados. A fim de ilustrar este importante processo, a seguir tem-se uma representação cronológica na Figura 1.

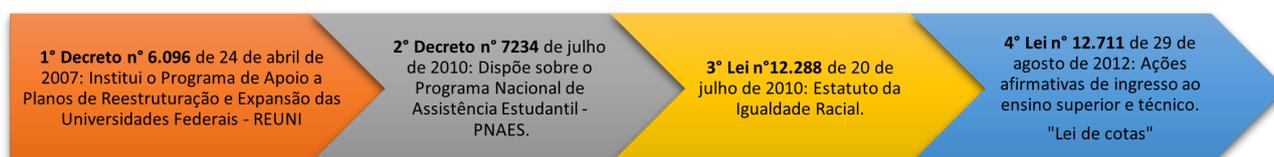


Figura 1: Mapa cronológico de implementação das ações afirmativas e políticas de permanência estudantil
Fonte: As autoras (2021)

O que se percebe após essa contextualização histórica, até se chegar à aclamada Lei das Cotas, é que o ensino superior público brasileiro, em sua gênese, também se mostrou amplamente seletivo, elitizado, ou seja, um reduto amplamente favorável à conservação das estruturas das relações raciais de classe (SANTOS; CERQUEIRA, 2009), como já discutido no capítulo anterior.

É por essas razões que se pretende, a partir de agora, neste capítulo, ressaltar o quanto as tradicionais formas de ingresso no ensino superior brasileiro até a emergência das cotas reforçavam a desigualdade de acesso e oportunidade das classes populares. E a partir dessa reflexão perceber que as ações afirmativas no ensino superior (em especial

a política de cotas) são essenciais (daí a sua função social) para se reparar aquilo que Souza (2009) chama de “abandono secular” imputado à ralé brasileira.

Por conseguinte, cabe destacar que as deficiências do ensino básico da educação pública brasileira, mais perceptíveis na década de 90 e nos anos 2000, apontaram que os cursinhos pré-vestibulares ligados à iniciativa privada, obtiveram lucros exorbitantes mediante o sucesso dos métodos de ensino que garantiam as melhores oportunidades de ingresso (selo de sucesso) no ensino superior público (GISI, 2006).

E é nesse sentido que Gisi (2006) também se utiliza da análise de Bourdieu e Passeron (2008) para afirmar que os tradicionais vestibulares, implantados pelas universidades públicas, mascaravam também a seleção precoce (condenação por privação), já que os processos seletivos (tradicionais vestibulares) à época “escolhiam os escolhidos”, principalmente, quando eram os cursos imperiais (Direito, Medicina e Engenharias).

Ou seja, esses processos de seleção que são a porta de entrada no ensino superior foram e são altamente questionados justamente por reforçar e reproduzir as desigualdades da estrutura de classes, por isso, são problemas que estão intrinsecamente ligados à deficiência do ensino básico (fundamental e médio). À medida que o ensino superior absorve apenas aqueles indivíduos que detém maior capital cultural e econômico, há sim um grave problema estrutural na divisão de classes e na educação brasileira.

Gomes (2003) também critica essa reprodução da desigualdade amparada pelos muros do ensino superior, porém, ele realiza uma crítica mais incisiva ao papel do Estado em carimbar tal problemática financiando, por exemplo, via distribuição de recursos públicos, todo um sistema de educação excludente. Ora, o Estado, ao realizar a renúncia fiscal às instituições de ensino superior privadas e ao reconhecer não possuir recursos suficientes para fazer com que o acesso à educação em nível superior seja universal e gratuito, acaba reforçando a estrutura das hierarquias sociais, que são essencialmente desiguais e excludentes.

Ainda, conforme o autor, é diante desse contexto de desigualdades sociais, que a população passou a enxergar o lócus do ensino superior como lugar exclusivo das classes média e alta (elite). Desde sua emergência, as universidades eram lugares ocupados pela classe privilegiada brasileira. Por isso, estendeu-se por tanto tempo a concepção de que o ensino superior não é lugar das classes populares. O racismo brasileiro ocasionou uma enorme exclusão da ralé em relação ao ensino superior, que só começou a ser enfrentada nos anos 2000.

Ante o exposto, o que se observa é que a democratização do ensino superior público, com as ações realizadas pelo Estado nos anos 2000, muito contribuiu para que aquele contexto de impedimento e exclusão aos quais a rale era submetida começasse a se modificar com o advento da Lei das Cotas. Desde então, o perfil elitizado e branco, predominante nos espaços universitários, passou a ser composto por grupos com baixa condição socioeconômica, pretos, pardos e indígenas. Essa mudança considerável no perfil discente das universidades e institutos federais (ANDIFES, 2014) corroborou no entendimento de que, sim, os condicionantes socioeconômicos e raciais podem reproduzir uma situação de desigualdade e influenciar a trajetória dos estudantes.

Desta forma, chega-se, enfim, à explanação sobre o que envolve a necessária implantação e permanência da política de cotas no Brasil, que no próximo ano completará 10 anos de implementação, ou seja, a sua essência, a sua função social e o seu respaldo jurídico e constitucional. Antes, porém, cabe demonstrar, com base em Senkevics (2017), os motivos pelos quais a política de cotas assume relevância e é considerada como abrangente, já que abarca:

[...] diferentes expressões das desigualdades sociais, e potencialmente importantes para reduzir a estratificação social no acesso à educação. Por serem históricas e estruturantes da sociedade brasileira, as desigualdades sociais devem ser objeto permanente de reflexão e intervenção, visando à reversão do quadro histórico de injustiças perpetradas contra parcelas expressivas da população brasileira (SENKEVICS, 2017, p. 8).

Gomes (2003), por sua vez, realiza uma ampla análise e reflexão acerca do “Debate Constitucional sobre as Ações Afirmativas”, no contexto mundial e brasileiro, e este estudo pode ser considerado essencial para se desconstruir muito dos argumentos que destinam à política de cotas, por exemplo, um caráter inconstitucional e até punitivo.

Outrossim, a primeira linha argumentativa utilizada pelo autor se refere à discussão sobre o princípio à igualdade, que é considerada uma categoria jurídica de primeira natureza e que se divide em dois momentos históricos que atribuem concepções diferentes: a igualdade formal/abstrata e a igualdade material/substancial.

Pela primeira vez, pode-se dizer que esta emergiu a partir das experiências revolucionárias nos EUA e na França no século XVIII, em que imperava a necessária superação dos privilégios do antigo regime, que se sustentavam na transmissão de heranças por “linhagem” e pela “hierarquização social por classes”. Dessa forma, a

igualdade formal/abstrata se transformou em um princípio basilar da sociedade do Estado Liberal burguês, e pode ser traduzida como o direito de todos de serem iguais, sem distinção ou privilégio e os seus ordenamentos legais, portanto, deveriam ser neutros, abstratos e genéricos. Pode-se dizer ainda que a este princípio foi delegada a função precípua de concretização da liberdade, sob o respaldo da neutralidade estatal, porém, ao se perceber que esta pretensa neutralidade era fantasiosa e que na verdade reforçava as diferenças de classes, justamente por ser abstrata e meramente formalizada em lei - sem maiores impactos concretos à sociedade - iniciaram-se os questionamentos (GOMES, 2003).

Logo, passou-se a refletir que essa igualdade de direito formal não conseguia atingir às classes inferiores, que continuavam desprovidas dos privilégios. Assim, inicialmente, seria necessário garantir as condições de igualdade desta classe perante a classe privilegiada. Foi assim que começou a surgir a concepção da igualdade material/substancial, ou seja, de uma igualdade que “levasse em conta em sua operacionalização não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação” (GOMES, 2003, p. 4). Esse princípio, por sua vez, ganhou sustentação no Estado Social de Direito e está consubstanciada no embate à igualdade formal, buscando impedir assim o ideário que mais impõe barreiras à ascensão da classe inferior.

Desta forma, de acordo com Gomes (2003, p.4), o que se observou foi a passagem da igualdade formal à igualdade material sob a égide do acesso à igualdade de oportunidades: “noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social”.

Tendo em vista essa visão sobre o princípio da igualdade, vários marcos legais e políticas sociais foram implantadas com vistas a promover e garantir as oportunidades de igualdade perante os grupos socialmente fragilizados, seja pela sua condição de classe, raça ou gênero, denominados de minorias sociais. Segundo Gomes (2003, p. 5), “a essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade material, dá-se a denominação de ação afirmativa [...]”. Ao se delimitar o grupo a ser alvo dessas políticas, reconhece-se o quão desigual é a estrutura das relações de classe no país, e o papel do Estado acaba sendo alterado de uma condição de neutralidade e passividades para a condição de atuante diante da busca igualdade de oportunidades.

Ainda conforme Gomes (2003, p. 6), as ações afirmativas têm como finalidade “combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade”. Portanto, como a discriminação é fundamentada na concepção de “uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros”, as políticas afirmativas, ao tocarem de forma acintosa no embate da manutenção do *status quo*, terminam por sofrer diversos questionamentos e resistências por parte de uma classe privilegiada, acostumada a se beneficiar das mazelas da classe inferior (GOMES, 2003, p.7).

As críticas realizadas pela sociedade liberal-capitalista, principalmente, à intervenção estatal, ao assumir as ações afirmativas como necessárias e como política de governo, estão relacionadas à defesa da igualdade formal, isto é, o Estado deve ser neutro e passivo às questões sociais engendradas na sociedade, pois a previsão de igualdade nos ordenamentos jurídicos basta para que esta sociedade seja justa e harmoniosa. Todavia, a justiça defendida pelo liberalismo triunfalista, como já mencionado por Souza (2009) no primeiro capítulo e reforçada por Gomes (2003), é falaciosa e, na verdade, injusta ao se desconsiderar tudo o que envolve estrutura das desigualdades de classe.

Argumenta-se que a formalização da igualdade, por si só, não garante a igualdade de oportunidade tão essencial no contexto de uma sociedade dividida em classe privilegiada e classe fracassada. Por isso, utilizando-se da célebre frase do poema “O tempo” de Carlos Drummond de Andrade: “As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis.”, pode-se inferir que a previsão de ações afirmativas, traduzidas como forma de se chegar à igualdade de oportunidades, são um complemento essencial para que de fato a sociedade se torne harmoniosa e justa. Uma justiça que leve em consideração a necessidade de tratar desigualmente os desiguais, ou seja, a equidade para que a ralé, por exemplo, consiga chegar ao ensino superior.

Gomes (2003, p. 10) contribui com essa argumentação ao comparar a eficácia das políticas governamentais meramente reparatórias e punitivas diante de um ato de discriminação e das políticas de ações afirmativas. Assim, enquanto a primeira é responsável por oferecer apoio jurídico no sentido de reparação e interferência após o ocorrido, as ações afirmativas possuem “natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas”.

Ainda de acordo com Gomes (2003), a CF/88 possui diversos dispositivos que deixam claro a sua tendência a seguir os princípios da igualdade material. Entre eles está um

dos objetivos elencados como fundamentais do país: a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III). Por isso, percebe-se que a Carta Magna brasileira vai além de dispor sobre regras formais de punição às discriminações ao prever a utilização de medidas que coadunam com os princípios da igualdade material. Portanto, é perceptível que as ações afirmativas são reconhecidamente constitucionais.

Diante do exposto, constituem objetivos das ações afirmativas: a superação das ações estritamente proibicionistas e punitivas; o afastamento da concepção naturalizada das desigualdades; a eliminação das consequências da discriminação que tendem a se conservar e perpetuar e a proposição de dar maior visibilidade às minorias (ralé) nas áreas até então inacessíveis, de modo que se elimine as barreiras invisíveis existentes nos locais ocupados pelos marginalizados. E como benefício a longo prazo, pode-se inferir que as ações afirmativas promovem uma “mobilidade social ascendente” (GOMES, 2003, p. 12).

Por fim, cabe mencionar que para além do ingresso se faz necessária a permanência desta ralé que a partir da política de cotas conseguiu o ingresso no ensino superior. É neste sentido que se inicia o próximo capítulo explanando sobre outra ação afirmativa: a política de assistência estudantil. Considera-se que esta política também tem se mostrado substancial para a garantia de permanência da ralé no espaço universitário, porém, é preciso também refletir se ela tem colaborado para proporcionar condições de conclusão com qualidade.

3.2 A Assistência Estudantil como forma de permanência da chamada ralé no ensino superior público

Antes de se iniciar uma análise da política de assistência estudantil (AE) nas IFES brasileiras, cabe a realização breve de seu histórico como forma de externar a importância que muitos atores e instituições tiveram no decorrer da sua construção, para torná-la um dos principais pilares de efetivação de um ensino público mais democrático e viabilizador da igualdade (material) de oportunidades entre os diversos atores que permeiam a educação pública superior. Assim, pode-se observar, por meio das revisões bibliográficas realizadas, que essa política pública sempre assumiu um substancial papel dentro das IFES, vê-se a seguir os motivos.

Conforme Dutra e Santos (2015), a gênese da assistência estudantil (AE) no espaço universitário brasileiro está fortemente ligada às transformações sociopolíticas do país e a seus impactos na história da educação superior brasileira. É Kowalski (2012), no entanto, que traz a separação do percurso histórico da assistência estudantil em três fases, a saber: a primeira inicia-se à época do surgimento da primeira universidade (1930) e termina na década de 1980, com a emergência dos movimentos pela redemocratização do país; a segunda continua a partir desta redemocratização, o que pressupõe um favorecimento nas discussões acerca da AE, porém, já durante a década de 1990 encontra alguns entraves com a lógica neoliberal do governo de FHC; já a terceira e última fase compreende o período da reconhecida ampliação e reestruturação das universidades e institutos federais perante o governo petista, a partir de 2003.

Em relação à primeira fase, o que chama a atenção é que, tal qual apontado no capítulo sobre o histórico do ensino superior brasileiro que em seu início era predominantemente ocupado pela classe privilegiada – a chamada elite branca brasileira –, a AE terminou por também inserir em suas ações esse público. Assim, os primeiros registros que indicam a emergência da AE no país ocorrem em 1938, no governo de Washington Luiz, com o estabelecimento da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Nesta ação assistencial, cabia ao governo brasileiro a transferência de recursos financeiros que serviam tanto para subsidiar a construção de imóveis, quanto para as despesas com a moradia. Essa assistência tinha finalidade precípua garantir o auxílio aos estudantes brasileiros que tinham dificuldades em permanecer na França, ou seja, que tinham problemas com fixação de moradia (KOWALSKI, 2012).

É diante da existência do subsídio governamental atrelado à Casa do Estudante do Brasil que o movimento estudantil, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1938, iniciou sua luta pela implementação de uma política de AE mais condizente com as necessidades dos estudantes e que superassem a previsão restrita às ações ligadas à alimentação e moradia (DUTRA; SANTOS, 2015).

Ressalta-se, ainda, que com a política de educação se transformando em um direito de todos, com a implementação das Constituições de 1946 e 1967, a AE também passa a ter um marco legal. Isso ocorre quando os aparatos maiores do país incluem em seus artigos a igualdade de oportunidade direcionada à educação e a compreensão de que a AE deveria ser destinada “àqueles que mais precisam”. No entanto, até a década de 70, o que se percebia era que as ações da AE se destinavam predominantemente para os estudantes

que detinham algum poder aquisitivo e que se propunham a arcar, elementarmente, com as custas adicionais da formação complementar no exterior. (DUTRA; SANTOS, 2015)

Até a década de 70 e meados dos anos 80, o que se percebe é que o percurso histórico da política de assistência estudantil mostrou-se cheio de particularidades e oscilações, segundo Crosara *et al.* (2020). E os autores acrescentam que esse período

(...) pode ser caracterizado pela constitucionalização e legalização da assistência estudantil, pela institucionalização em órgãos definidos e com responsabilidades exclusivas, pela ausência de articulação vertical da política em diferentes níveis, pela focalização, estigmatização e moralização da permanência e pela insuficiência dimensão do direito livre de contrapartidas para o acesso à educação. (CROSARA *et al.*, 2020, p.27)

O início da segunda fase da trajetória histórica da AE, ainda tendo como referência Dutra e Santos (2015), foi marcada pela criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). Tal fórum assume certo protagonismo no contexto nacional, já que muitos dos seus atores se preocupavam, substancialmente, com um ambiente universitário mais democrático, isto é, que contemplasse a diversidade étnica e social existente no país. É justamente nessa conjuntura que o Fonaprace cria suas raízes, objetivando intervir de modo a evitar a persistente desigualdade de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, mostrar a quão segmentadas e deslegitimadas encontravam-se as ações de assistência estudantil – muitas das razões elencadas pelo fórum se atrelavam a não previsão orçamentária do governo em relação à AE.

No entanto, é somente com o advento da Constituição Federal de 1988, considerado um marco histórico de avanço dos direitos sociais e políticos para a sociedade brasileira, que se pode verificar profundo avanço nos debates acerca da necessária democratização do acesso e permanência nas Universidades. Conforme Crosara *et al.* (2020), a Carta Magna possui como seu grande marco a defesa da dignidade da pessoa humana, a solidariedade como valor e o enfrentamento das às situações de desigualdades. Por isso, os princípios da igualdade, da justiça social e o do combate às discriminações assumem papel elementar na viabilização dos direitos sociais. Direitos esses também previstos no maior aparato jurídico brasileiro e que buscam resguardar e ofertar a igualdade de oportunidades entre os cidadãos brasileiros, principalmente aquela parcela que vivencia situações de desigualdades (sociais, raciais, de gênero).

Assim, a igualdade material, já refletida no capítulo anterior, também ganha relevância neste capítulo sobre a assistência estudantil, já que para se fazer valer esse princípio se dispõe do tratamento diferenciado aos indivíduos (ralé), por meio da execução de políticas públicas (entre elas, a assistência estudantil), que visam ao acesso às oportunidades igualitárias que farão com que os obstáculos sejam superados. (CROSARA, 2020)

Outrossim, já na década de 1990, com a já mencionada emergência do neoliberalismo, durante o governo de FHC, e com a conseqüente deficiência orçamentária imposta às IFES, a AE novamente foi deixada de lado e igualmente atingida. E é perante essa restrição de recursos públicos destinados às IFES, que o Fonaprace inicia sua luta de produzir indicadores sólidos para mostrar ao Estado a emergente necessidade de intervenção, mediante a elaboração de uma política de AE de âmbito nacional, e tudo isso sob fundamentação da pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos discentes das IFES. (DUTRA; SANTOS, 2015)

Para além dessa função, a pesquisa também se mostrou funcional na elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil, cuja versão final foi encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2001. Tal plano assumiu um importante papel ao definir, por exemplo, quais seriam os programas e projetos a serem contemplados como parte da AE e também a substancial necessidade de destinação orçamentária às ações inerentes à política (DUTRA; SANTOS, 2015).

Todavia, antes de continuar a cronologia histórica da AE no Brasil, cabe um adendo importante sobre a primeira pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES realizada e apontada pelo Fonaprace (2007): aquele imaginário do ambiente universitário ser composto predominantemente pela classe privilegiada e que, talvez, por isso não seriam necessárias ações de AE, foi sendo modificado com os resultados encontrados pela referida pesquisa.

Os estudantes daquela época indicaram na pesquisa sobre a necessidade do auxílio do Estado para a sua manutenção nas universidades. E as principais reivindicações pairavam sobre: alimentação, moradia, saúde, transporte e trabalho - "essa situação se reflete nos dados de pesquisa de perfil socioeconômico 2003-2004, que apontam que 84,4% dos estudantes das IFES dependem do ensino público gratuito para continuar os estudos". Ou seja, mesmo antes das cotas nas universidades, quando a ralé pôde ocupar o espaço de forma igualitária, já existia a necessidade de fortalecimento da AE. (FONAPRACE, p. 7, 2007)

A terceira fase do percurso histórico da AE inicia-se nos anos 2000 com a expansão e reestruturação do ensino superior, implementado pelo governo Lula, que possuiu como marco principal a instituição do REUNI em 2007. O art. 1º do Decreto 6096/2007 já expõe que o objetivo do programa é a ampliação do acesso e permanência na educação superior (graduação). No que tange à AE, o inciso V, do art. 2º, intitula como uma de suas diretrizes a necessidade do aumento de políticas de inclusão e de assistência estudantil. Em vista disso, o que se observa é que a AE passou a ser percebida como um importante pilar para a garantia de um ambiente universitário mais democrático, à medida que suas ações se apoiam na permanência dos estudantes em condições desfavoráveis socioeconomicamente.

Porém, é somente no ano de 2010, com a implantação do já referido Decreto nº 7234 (BRASIL, 2010), que o PNAES passa a ser visto como um dever estatal. No que se refere aos seus objetivos, ficam estabelecidas a democratização das condições de permanência dos jovens no ensino superior público federal; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão de suas trajetórias no referido nível de ensino; a redução das taxas de retenção e evasão; e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. Além disso, o PNAES busca delimitar o seu público-alvo como aquele prioritariamente oriundo de escolas públicas de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2010).

Apesar do PNAES ter conferido à AE status de responsabilidade estatal e ter fortalecido a política em âmbito nacional, este ainda é reconhecido como uma política de governo, já que está amparado por um decreto. Portanto, esta normativa ainda

(...) abriga certa precariedade formal, resultando na sua fragilidade enquanto política pública, uma vez que a ele não se pode atribuir, em razão da espécie normativa que trata o PNAES, o caráter de política de Estado. (CROSARA, 2020, p. 36)

Por outro lado, a AE possui certa segurança constitucional para continuar existindo ao ser considerada um importante pilar na “materialização da educação”, uma vez que é vista como uma das formas de viabilizar a igualdade de oportunidades, como já discutido anteriormente. Assim, ao ser uma forma de assegurar o princípio da equidade em um espaço (universidade) que espelha a sociedade desigual brasileira, essa política torna-se uma forma de garantir o cumprimento do art. 206, inciso I da

CF-88, que traz a determinação que “o ensino seja ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência”. Assim, apesar das fragilidades políticas e jurídicas envoltas à normativa que atualmente é o amparo da AE em âmbito nacional (PNAES), essa política encontra, na Carta Magna, amparo para que não fique sujeita às vontades dos governos. (CROSARA et al., 2020, p. 34-35)

Neste contexto, o Sistema de Seleção Unificada-SISU, instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 2/2010 e regulamentada pela Portaria Normativa nº 2/2012, ao implantar um sistema informatizado de oferta de vagas ao ensino público superior a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também causa um impacto relevante às universidades. Conforme Dutra e Santos (2015), muitos IFES passaram a realizar seu processo seletivo mediante o Sistema ENEM-SISU como alternativa aos tradicionais vestibulares e isso causou um ingresso exacerbado de estudantes oriundos de várias regiões do país.

O que se observa é que o órgão gestor do ensino superior público, o Ministério da Educação (MEC), ao implantar todo um critério de condicionantes para se conseguir receber maior verba, conforme a expansão das IFES, passa a elas a responsabilidade inteira de conseguir a permanência desse grande número de estudantes no seu interior, e como o público ingressante pelo sistema de cotas muito se assemelha com aquele atendido pela AE, essa política passa a assumir protagonismo substancial dentro das universidades públicas (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012).

Conforme Dutra e Santos (2015), essa fase da AE constitui-se como o momento de maior prestígio da política, sendo favoráveis, assim, às possibilidades da formulação de uma política de âmbito nacional e que, a partir disso, poderia se transformar em uma política de Estado. No entanto, apesar dos reiterados avanços relacionados à implantação da AE como política, durante o governo petista (2003 – 2016), ao final do governo Dilma Rousseff, no ano de 2016, com a crise política e econômica que assolava o país, essa política já começou a ser impactada com a suspensão de novos estudantes no Programa de Bolsa Permanência do governo federal.

Já com o início do governo Michel Temer (2016-2018), a situação de restrição orçamentária à educação superior foi agravada e as IFES começaram a vivenciar novamente uma crise econômico-financeira e política e tal qual ocorreu nos anos 90, com a emergência das práticas neoliberais, a AE voltou a ser deixada de lado, mediante a não priorização de destinação de recursos.

Pode-se verificar tal questão na reportagem divulgada no endereço eletrônico da Câmara dos Deputados – Câmara Notícias, em maio de 2018, quando o então ministro da educação, Rossieli Soares, verbalizou que não havia “previsão de suplementação” ao PNAES neste ano e que essa possibilidade poderia voltar a ser sugerida e solicitada no ano de 2019. Segundo a reportagem, alguns parlamentares questionaram as intenções do governo em relação à manutenção dos estudantes das classes populares junto às IFES, já que o MEC não tem se esforçado sequer para discutir sobre a necessária correção inflacionária na destinação de orçamento à AE. Segundo um dos parlamentares, há três anos essa política não tem recebido orçamento proporcional a correções inflacionárias e, com o número maior de estudantes em situação de vulnerabilidade, o PNAES praticamente não possui destinação financeira suficiente.

Como já apontado, a destinação orçamentária à assistência estudantil começou a sofrer uma queda a partir de 2017. Conforme a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES (2019, p.3), o PNAES até 2016 possuía uma dotação orçamentária crescente, “saindo de R\$ 125 milhões em 2008 para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016”. Porém, em 2017 e 2018 passou por uma redução orçamentária em R\$ 987 milhões e R\$ 957 milhões, respectivamente.

Assim, pode-se observar que nos últimos anos, com a crise econômica e política, os investimentos na educação começaram a ser cortados. A EC 55, por exemplo, que fixa os investimentos em educação por 20 anos, tem se tornado um dos maiores gargalos para se garantir o orçamento adequado e compatível com as necessidades da política de assistência estudantil.

É o que ficou posto no início do ano de 2021, quando o Projeto de Lei Anual Orçamentária destinava menos 20% de recursos ao PNAES². Segundo o então presidente da ANDIFES, o professor Edward Madureira Brasil, para que o programa conseguisse cumprir com suas finalidades e seu objetivo, seria necessária a destinação orçamentária de aproximadamente R\$ 1,5 bilhões, dado o número de usuários da assistência estudantil no momento. E o representante da ANDIFES ainda alertou sobre o risco de uma evasão aumentada.

Todo esse contexto coloca em risco o acesso e principalmente a permanência dos estudantes pertencentes à classe popular no âmbito da universidade. E a AE, em

²O Projeto de Lei Orçamentária Anual/PLOA de 2021 prevê a redução de pouco mais de 20,5% dos recursos federais à assistência estudantil, tal qual divulgado nos canais de comunicação da ANDIFES pelo seu presidente, Edward Madureira Brasil, que também é reitor da Universidade Federal de Goiás (UFG): [://www.andifes.org.br/?p=88263](http://www.andifes.org.br/?p=88263)

especial, encontra-se em um momento de grande desafio: resistir para que tudo o que foi conquistado não seja desfeito, inclusive, com a luta para que o PNAES não seja revogado sem antes contar com a aprovação de um projeto de lei que transforme a política em uma responsabilidade estatal e condizente com os preceitos constitucionais.

Portanto, cabe mostrar não só as conquistas, mas aquilo que a AE se consubstancia enquanto política que visa à igualdade material, à justiça social. Isto é, enquanto política pública ainda inserida no rol das ações do ensino superior público, destinada a uma classe popular historicamente excluída e que necessita ter condições de igualdade de oportunidade para tentar romper com o perverso ciclo das desigualdades relacionadas às relações da estrutura de classes, à raça, ao gênero, enfim, à marginalização e estigmas socialmente construídos.

Tal qual define a assistente social Maria de Fátima Oliveira, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Revista – 25 anos Fonaprace:

A AE também deve ser entendida como uma política essencial no contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando, portanto, aos estudantes de baixa condição socioeconômica a participação nas atividades acadêmicas em igualdade de oportunidade com os demais estudantes. [...] os atendimentos às necessidades básicas como alimentação, transporte e moradia são oferecidos enquanto assistência básica na dimensão dos direitos sociais. (FONAPRACE, 2012, p. 63).

Reforça-se, assim, que a AE ao atender estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e ao tentar promover condições de igualdade para permanência no ensino superior público também se constitui como um direito social. Por conseguinte, percebe-se que a AE vai além da mera garantia das necessidades básicas, possuindo uma perspectiva de formação ampliada dos estudantes. Por isso, as ações devem ser desenvolvidas prioritariamente para os estudantes com baixa condição socioeconômica, como também deve possibilitar aquelas ações de caráter universal, por meio de “Programas e Projetos de Atenção à Saúde Física e Mental; incentivo à Formação de Cidadania e à Cultura; Esporte e Lazer, Acessibilidade Inclusão Digital, Ensino de Línguas Estrangeiras e Apoio Pedagógico, visando à redução das reprovações e evasão escolar” (FONAPRACE, 2012, p. 65).

Ou seja, ainda de acordo com o Fonaprace (2012), todas essas ações devem fazer parte da AE na Universidade, já que conformam os processos de conscientização crítica e

cidadã dos estudantes e conseqüentemente com a sua formação ampliada, indo além da formação técnica e profissional. Frisa-se que:

Tanto as ações de assistência básica, quanto as ações de assistência ampliada, são articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando fundamentalmente, a melhoria do desempenho acadêmico e a qualidade de vida do estudante no contexto da educação superior (FONAPRACE, 2012, p. 65).

Ademais, essa articulação entre AE e ensino, pesquisa e extensão significa atribuir a essa política papel fundamental de viabilização do caráter transformador da relação Universidade e Sociedade. Além disso, a inserção da AE enquanto “práxis” acadêmica e o seu entendimento como direito social significa romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado (FONAPRACE, 2012).

É nessa perspectiva de entendimento do que a AE significa historicamente e do que deve significar que o Fonaprace sempre elencou como um dos seus principais desafios: a sua consolidação em Política de Estado, como já apontado anteriormente. Outrossim, com o advento da política de cotas, a AE mostra-se, mais uma vez, protagonista ao abarcar boa parte do público oriundo dessa política de ação afirmativa. Por isso, a ampliação dos recursos orçamentários para a AE nas IFES continua se configurando, persistentemente, como bandeira de luta (FONAPRACE, 2012).

Apesar do atual contexto de fragilidade e cortes orçamentários, o que fica claro é que a AE possui amparo constitucional e possíveis projetos de leis para transformá-la em uma política de Estado, isto é, em Lei Federal. Porém, tais projetos não devem e não podem contrariar os preceitos constitucionais da igualdade material, da justiça social, da dignidade da pessoa humana. Enfim, devem se atentar em fazer valer um acesso e uma permanência equitativa e que viabilize direitos. (CROSARA et al. 2020)

Argumenta-se, enfim, que a AE possui papel elementar no processo de democratização do ensino superior, que vai além da garantia do acesso. Como visto, o seu conjunto de princípios e diretrizes (fim social), conforme proposta do FONAPRACE (2012), também abarca a implantação de ações que visam à permanência e à conclusão dos estudantes das IFES, de forma a garantir oportunidades inclusivas que gerem a formação ampliada e uma produção de conhecimento transformadora.

Ante o exposto, essa política, atrelada à política de cotas, assume um protagonismo elementar para que o espaço universitário continue avançando na sua democratização e também para a já comentada tentativa de superação das desigualdades historicamente acumuladas em decorrência das condições de classe e raça.

Referências

ANDIFES. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Uberlândia: FONAPRACE, UFU, 2014.

_____. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: FONAPRACE, UFU, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. **Decreto 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 2 fev. 2021.

_____. **Lei 12288, de 20 de junho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 2 fev.2021.

_____. **Lei 12711, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DUTRA, N. G. R; SANTOS, M.F.S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação política pública Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo Barbosa e; OLIVEIRA, Maria de Fátima. Trajetória de institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil. In: _____. **A assistência Estudantil em debate: projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. Curitiba: Brazil Publishing, p. 16-38, 2020.

CROSARA, Daniela de M. *et al.* Análise dos Projetos de Lei. In: SILVA, Leonardo Barbosa e; CROSARA, Daniela de Melo (org). **A assistência Estudantil em debate: projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional brasileiro**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 39-134.

FONAPRACE. Revista **“FONAPRACE - 20 anos”**: 1987 – 2007. Belém, PA: UFF, CEFET-MG, UFSCAR, UFMG, UFU, UFOP e UFAC, 2007.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU- PROEX, p. 167-179, 2012.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Santos, Renato Emerson dos; Lobato, Fátima. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GISI, M. L. A. Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

KOWALSKI, A.V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>> Acesso em: 24 abr.2018.

MEINERZ, Carla. **Reparação histórica, direito à diferença e especificidades da educação das relações étnico-raciais no Brasil**. Módulo 1 – curso: Desconstruindo o racismo na prática. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Apostila.

NASCIMENTO, C.M.; ARCOVERDE, A. C.B. O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU- PROEX, p. 167-179, 2012.

PEREIRA, Amilcar A. **“O mundo negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CERQUEIRA, E.; SANTOS, A. P. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 11., 2009, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SENKEVICS, A. S. **Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei das Cotas**. Brasília: INEP, 60 p., 2017.

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

4

A vulnerabilidade social pode ser um fator que dificulta a permanência no ensino superior?

Adrielle Cristina de Paiva Marques Ferreira
Nathália de Fátima Joaquim

A educação no Brasil se deu de forma tardia e desde o início se caracterizou como uma educação que não era para todos (VASCONCELOS, 2010). Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser um direito e o Estado passou a ter o dever de fornecê-la ao povo (BRASIL, 1988). Porém, ainda assim, o acesso ao ensino superior não é uma realidade de todos. (GISI, 2006).

Sabe-se que a educação é uma das formas de conquista de melhores oportunidades sociais, econômicas, porém, ao se tratar das classes populares, o acesso à educação é fundamental para que as desigualdades sejam diminuídas, como já discutido nos trabalhos de Bourdieu (1989).

Com a implementação do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012), SISU (Sistema de Seleção Unificada), PROUNI (Programa Universidade para Todos), FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), o perfil do estudante universitário mudou, sendo que agora a maioria dos estudantes advém das classes populares. Como foi mostrado pela pesquisa divulgada pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018 da ANDIFES E FONAPRACE, 70,2% dos estudantes são de famílias com baixa renda. Desse modo, faz-se necessário que a assistência estudantil garanta a permanência desses alunos e que eles tenham condições de vida e rendimento acadêmico.

Porém, nos últimos anos, com a crise econômica e política, os investimentos na educação começaram a ser cortados. Como a PEC 55, que fixa os investimentos em educação por 20 anos colocando em risco a entrada e a permanência de estudantes de classes populares.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido tem como problemática identificar os fatores que levam os estudantes usuários da assistência estudantil, identificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a trancar sua matrícula nos cursos de graduação em uma universidade no sul de Minas Gerais.

Para encontrar os estudantes que seriam entrevistados, utilizou-se o método bola de neve. O método bola de neve é utilizado com um conjunto de pessoas que são raras ou desconhecidas e que não foram identificados anteriormente, então, partiu-se de uma pessoa e ela indicou outra e assim sucessivamente. (COLEMAN, 1958; GOODMAN, 1961; SPREEN, 1992 citado por DEWES, 2013). As entrevistas em profundidade foram feitas com o intuito de se entender as causas que levaram estudantes em situação de vulnerabilidade a solicitar o trancamento de matrícula.

Os dados coletados foram analisados e categorizados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As categorias da análise foram construídas de acordo com o que foi abordado no referencial teórico e nas entrevistas. São elas: desafios para permanecer no Ensino Superior, motivos que levaram os estudantes em situação de vulnerabilidade a trancarem suas matrículas e como os estoques (ou ausências) de Capital Cultural influenciam nesta trajetória.

Cabe destacar que todos os nomes dos entrevistados são fictícios, porém, sua escolha não foi aleatória, tentou-se fazer memória de diversos lutadores e lutadoras que tiveram/têm sua vida dedicada à militância e a construção de um novo projeto de país em prol da defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. No próximo tópico, apresentar-se-á os resultados desta pesquisa, destacando os principais desafios apontados pelos estudantes para sua permanência no ensino superior.

4.1 Desafios para permanecer no Ensino Superior

Para permanecer na universidade, os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica necessitam da política de assistência estudantil, como ressaltado por eles. Todos os entrevistados utilizam ou já utilizaram pelo menos um programa de assistência estudantil, seja a moradia, alimentação, transporte, acesso à saúde, auxílio creche e bolsas institucionais.

Ao serem questionados sobre a importância da assistência estudantil, a grande maioria respondeu que é algo essencial para sua permanência e que sem essa política não

seria possível permanecer na universidade. Como muitos vêm de famílias com poucas condições financeiras, a única forma de se manter na universidade é com o benefício da assistência estudantil. Além disso, foi relatado que sem a assistência estudantil, o estudante, fatalmente, não conseguiria permanecer na universidade até a formatura. Essa é a realidade de vários estudantes da universidade que, ao perder o acesso aos programas da assistência estudantil, precisam trancar o curso ou começam a trabalhar para conseguirem se manter, o que atrapalha o seu desempenho acadêmico.

Os estudantes foram indagados sobre sua percepção quanto ao tratamento que recebem dos colegas, por morarem no alojamento universitário. A grande maioria respondeu que de alguma forma já se sentiu tratada diferente por residir no alojamento estudantil. Relataram que muitas pessoas, ao saberem que são moradores do alojamento, afastam-se ou têm “um olhar diferente” para os alunos; por não terem condições de pagar uma moradia, eram tratados como inferiores, ou com sentimento de compadecimento. Além disso, ressaltaram que existe um estereótipo de que a moradia é sinônimo de “baderna”, “balburdia”, e também uma certa romantização de que é um privilégio ter um lugar para morar dentro da universidade, como se não existissem problemas e não fosse difícil dividir quarto com mais duas ou três pessoas, já que os apartamentos têm seis ou oito estudantes ocupando dois quartos, ou seja, três ou quatro pessoas por quarto. Para os moradores do alojamento, é um desafio a mais permanecer na universidade uma vez que te colocam em condições específicas e, como retratado pelos alunos, muitos são tratados diferente por morar lá.

Os estudantes também disseram que não se sentem pertencentes ao ambiente da universidade. Os motivos para isso são diversos, como: não se enxergar nas pessoas da universidade, por conta da cor, gênero, orientação sexual e condição financeira; não ter tido uma base anterior e isso dificultar nos estudos na universidade; de sentir que a universidade é um ambiente que “esmaga”. Além disso, foi muito citado que os programas ofertados pela assistência estudantil da universidade são vistos como “favor” e não como direito e que isso dificulta para se sentir pertencente à universidade, pois os estudantes usuários de tais programas não são ouvidos e sentem que suas opiniões não têm validade. Alguns alunos relataram que só começaram a se sentir pertencentes à universidade ao participarem de movimentos sociais e conhecerem pessoas nas quais conseguiram se enxergar nelas.

Outra questão que chama atenção é em relação ao trabalho. Quase todos os entrevistados precisaram trabalhar antes ou durante a graduação para poder se manter

e o trabalho afetou o desempenho uma vez que é menos tempo para se dedicar aos estudos além do cansaço e desgaste físico e psicológico. A aluna Dilma, por exemplo, precisou trancar o curso para trabalhar e ter condições financeiras para manter suas despesas pessoais. E, durante o período em que trabalhava, “não tinha condições físicas de ir às aulas e cumprir a carga horária que era exigida, então eu precisei trancar. Então, isso atrapalhou muito.”

Os alunos retrataram que sua condição financeira influencia no seu rendimento e permanência, uma vez que, às vezes, precisam trabalhar para arcar com suas despesas e isso diminui o tempo de dedicação dos estudos. Além disso, a preocupação em ter que conseguir dinheiro para bens de consumo básico também dificulta o rendimento, uma vez que o valor da bolsa que recebem não é suficiente para suprir todas as suas necessidades.

A falta de condições financeiras impõe dificuldades de permanência material para os alunos em situação de vulnerabilidade. Foi relatado por alguns deles que não tinham condições para adquirir os materiais necessários para as aulas. Muitos só faziam apenas duas refeições, almoçando e jantando no restaurante universitário, o que influenciava na concentração no momento de aula, uma vez que se sentem fracos por não estarem se alimentando direito. Além disso, os alunos que moram fora da moradia universitária relataram que não tinham acesso à internet em casa e só conseguiam ter acesso quando estavam na universidade, e que às vezes levavam até os celulares e computadores para carregar na universidade para não gastar energia em casa por não terem condições de pagar.

Muitas vezes, apenas a bolsa estudantil não é suficiente para cobrir os gastos relacionados à permanência do estudante. Como dito por eles, o valor não passa por reajuste há anos, e com a inflação crescente, custear os gastos com moradia, transporte, saúde e alimentação se torna um grande desafio. Por isso, muitos precisam trabalhar informalmente para conseguirem se manter e, como já relatado, isso influencia em seu rendimento.

Portanto, são pontos mencionados pelos sujeitos da pesquisa: o equilíbrio psicológico, uma base escolar sólida, conciliar trabalho e estudos, maternidade, dificuldade de dividir casa com muitas pessoas, falta de apoio familiar, ser a única mulher da turma, a mudança de cidade e começar a morar sozinha e ter uma graduação para poder dar exemplo à família. Mas o fator financeiro foi um ponto comum para quase todos

os entrevistados. E, para garantir o acesso e o recebimento da bolsa de estudos, o estudante precisa ser produtivo nos projetos de pesquisa e extensão, o que não acontece quando o aluno consegue um emprego e precisa se dividir entre os estudos, o trabalho e a preocupação em manter o emprego.

4.2 Capital Cultural: acesso, formação e implicações para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica

Ao analisar os dados, foi possível observar que os estudantes tiveram menor acesso ao capital econômico e, conseqüentemente, isso influenciou no acesso e desenvolvimento de seu capital cultural. Grande parte dos entrevistados relatou que teve pouco acesso à cultura, esporte e lazer durante todas as fases da sua vida e, nos momentos em que teve acesso, isso foi oportunizado por meio da escola.

Dessa forma, percebe-se que para os entrevistados, a vulnerabilidade socioeconômica dificultou o acesso ao capital cultural. Para eles, tal dificuldade vem da falta de condições financeiras. Em outras palavras, pode-se afirmar que o contexto social no qual o sujeito está inserido afeta diretamente sua trajetória socioeducativa. A trajetória de vida de cada indivíduo depende não só das condições materiais, mas também sociais de existência. Isto porque, a pessoa pode acumular capital a partir do meio social em que convive e também das práticas sociais das quais participa, sendo o que Bourdieu (1960) caracterizou como capital cultural. (SARAIVA; FERENC, 2010)

As dificuldades de acesso relatadas cederam espaço para outras experiências a partir do momento em que acessaram a universidade. Os entrevistados avaliaram que o desenvolvimento de capital cultural foi potencializado a partir das experiências vivenciadas no ensino superior. Além das oportunidades de participar de eventos culturais e esportes, há também a convivência com outras pessoas, o que amplia o acesso a outras vivências por meio, inclusive, das experiências experimentadas pelo outro.

Além disso, os estudantes também ressaltaram que conhecer novas pessoas cria oportunidades de acesso ao capital cultural, pois o relacionamento interpessoal (capital social) nos ajuda a tocar em novas realidades (capital cultural).

Assim, nota-se que os estoques de capitais sejam eles econômico, cultural e social são muito importantes e quando, de alguma forma, um ou mais desses capitais são de difícil

acesso há consequências para os sujeitos. E, se tratando da entrada na universidade, os alunos entrevistados, ao serem questionados se sentem que precisam se esforçar muito mais que os alunos que não estão em situação de vulnerabilidade, 17 dos 22 entrevistados relataram que sim.

A partir dos pontos ressaltados pelos entrevistados, é possível observar que o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica precisa se desdobrar mais em diversos sentidos como financeiro, psicológico, dedicação aos estudos (uma vez que sua formação escolar anterior muitas vezes possui menor qualidade, se comparada aos demais estudantes) para ter condições mínimas de permanência quando comparados aos demais estudantes.

Dessa forma, é possível perceber que em grande parte os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica precisam sim se “esforçar” mais do que os alunos que não estão nesta realidade, pois todos esses fatores fazem com que ele tenha que se preocupar em como vai se manter na universidade, o que vai comer, e ainda manter um bom rendimento nas matérias e conseguir conciliar trabalho, estudo, bolsa. Pode-se ver, assim, que o aluno vulnerável tem muitos fatores que fazem sua permanência e seu rendimento serem afetados, diferentemente dos alunos não vulneráveis que não têm dificuldades de se manterem na universidade.

Além disso, grande parte dos entrevistados relatou que já sentiu, de alguma forma, seja ela direta ou indiretamente, discriminação social por conta de sua condição social. Foi relatado que, às vezes, por ser estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as pessoas nem se aproximam achando que o aluno pode querer pedir alguma ajuda financeira, ou ainda pessoas que se afastam quando ficam sabendo que o estudante é morador do alojamento estudantil.

Ao serem questionados sobre como a sua vida anterior à universidade impactou nos desafios que enfrentam atualmente, grande parte dos entrevistados relatou que, de certa forma, os desafios os tornaram mais fortes. O fato de terem crescido em famílias com limitações financeiras, fez com que experimentassem muitas dificuldades ao longo da vida, o que, de alguma forma, preparou-os para enfrentarem as barreiras impostas à sua permanência material e para serem resilientes em relação à permanência simbólica no ensino superior. Porém, a condição financeira, muitas vezes, fez com que questionassem se deveriam continuar na universidade, uma vez que poderiam estar trabalhando e ganhando dinheiro, fato que gera desmotivação com os estudos. Mas

também foi falado que, justamente por virem de famílias com poucas condições, nas quais os pais não tiveram acesso à universidade, isso motivava-os a continuarem na universidade para poderem mudar suas condições de vida. Mas aqui cabe uma reflexão, muitas pessoas que afirmaram ter passado por restrição financeira disseram ter se “acostumado” com o pouco e tentado ao máximo conseguir vencer os desafios, como no caso de permanecer na universidade. Mas, e se a pessoa não consegue enfrentar tais desafios? Como permanecer na universidade?

Temos que quebrar a visão meritocrática que diz que só com esforço tudo é possível, pois isso banaliza todo o sofrimento que cada aluno, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, passa dia após dia para conseguir permanecer na universidade, quando muito mais que seu esforço, ele necessita de apoio e auxílio das políticas públicas, como a assistência estudantil. Porém, nem todos os alunos têm boa relação com as famílias e, como mencionado, não ter uma base familiar sólida influencia quando o aluno chega à universidade e tenta sua avaliação socioeconômica. Afinal, ele precisa de diversos documentos dos familiares e, quando se tem dificuldade com a família, isso torna o processo mais difícil, e às vezes o impossibilita de ter acesso à assistência estudantil.

Diante do que foi exposto, pode-se observar que o capital cultural pode influenciar na formação dos alunos e a falta dele traz diversas consequências, como já citadas. E neste contexto, pode-se afirmar que os estudantes, usuários da assistência estudantil, entrevistados têm dificuldades de acesso à cultura, ao esporte, ao lazer, à educação e tudo isso vai se transformando em obstáculos. Não podemos acreditar que todo aluno tem as mesmas condições, cada um tem sua particularidade que deve ser respeitada, buscando ao máximo que a assistência estudantil entenda essas particularidades e possa garantir que todas as barreiras sejam minimamente superadas e que garantam a permanência e a qualidade de vida do aluno.

4.3 Trancamento de matrículas de alunos em situação de vulnerabilidade: motivos que levam a esse fenômeno

A desigualdade social impõe limites aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que precisam trabalhar para se sustentarem e, muitas vezes, sustentarem sua família, ao mesmo tempo em que precisam de estudo para conseguir um posto de trabalho. Os contextos universitários e não universitários compõem a vida do aluno impactando diretamente nas suas percepções de mundo. Dessa forma, embora

a situação financeira familiar seja considerada um item do contexto não universitário, ela também impacta diretamente na permanência do estudante no ensino superior.

Muitos deles afirmam que, nos casos em que a renda familiar é insuficiente, eles precisam, além de custear suas próprias despesas, contribuir com o pagamento de parte das despesas de sua família. Neste sentido, muitos estudantes que possuem bolsa, por serem identificados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica pela Assistência Estudantil da Universidade, precisam destinar parte desta bolsa para o custeio de despesas no ambiente familiar, como no caso da estudante Lúcia que relatou que “tinha que mandar dinheiro pra (ajudar com as despesas da) casa (da família). Então, para eu me manter (fora da casa dos pais) e 300 reais para ajudar na minha casa e me manter (em outra cidade) começou a ficar pesado”.

Sendo assim, conclui-se que a política de assistência estudantil se coloca como uma proposta de proteção aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, possibilitando a igualdade de oportunidades e auxiliando na melhoria do rendimento do estudante, além de ser uma precaução para minimizar os casos de reprovação e evasão por conta da falta de condições financeiras.

Já no contexto universitário, os estudantes destacaram a falta de apoio dos professores que, muitas vezes, não entendem a situação do aluno em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Outro tema sensível entre os estudantes é a saúde mental. Muitos afirmaram que não recebem apoio por parte de alguns professores.

Além disso, uma aluna relatou ainda que a condição financeira é um dos agravantes para a saúde mental. Segundo a estudante, sempre que a condição financeira piorava, ela se sentia psicologicamente mais fragilizada e quando esta condição melhorava, percebia que sua saúde mental também tinha melhorado. Tal fato influencia até no bem-estar, uma vez que os medicamentos que ela utiliza em seu tratamento são caros e, quando não consegue comprá-los, precisa usar medicamentos similares, que são mais baratos ou disponibilizados pela prefeitura, mas possuem mais efeitos colaterais.

Outro ponto que merece destaque é quanto à violência simbólica vivenciada (BOURDIEU; PASSERON, 1989) no ambiente universitário. Alguns estudantes relataram que, em alguns momentos, sentem que o professor, por meio da autoridade pedagógica, impõe o seu pensamento sob os estudantes e só aquilo em que acredita é passível de avaliação positiva.

A imposição de significados por meio do poder simbólico do professor é uma forma de violência. Aliás, toda ação pedagógica que tem por finalidade a reprodução do pensamento dominante é uma violência simbólica, seja ela por imposição, por poder arbitrário ou arbitrariedade cultural.

Apesar de a coerção física ser rara na universidade, a coerção simbólica acontece frequentemente. A própria estruturação da assistência estudantil da universidade, a qual estabelece aos seus estudantes usuários a perda dos direitos aos ~~estudantes usuários~~ em caso de reprovação ou trancamento de matrícula, é um dos exemplos, uma vez que impede os alunos de abandonarem disciplinas ou trancarem seu curso independente dos motivos que levaram a isso. Além disso, o fato de a universidade não abonar faltas, mesmo com atestado médico, também se coloca como uma coerção simbólica para esses alunos, uma vez que, se reprovados por falta, perdem o direito de acesso aos programas de assistência estudantil. Em outras palavras, a possibilidade de qualquer adoecimento que demandaria afastamento das atividades estudantis, gera ainda mais pressão nos alunos e, nestes casos, contribui para o trancamento do curso como relatado pelo aluno Edson: “A assistência é tão importante que depois que eu perdi os benefícios que eu tinha eu fui forçado a trancar a faculdade”.

Além dos fatores financeiros e psicológicos, vários alunos citaram que o que os levaram ao trancamento do curso foi uma somatória de fatores, como: dificuldade de transporte por morar em outra cidade; pressão causada pelas disciplinas; racismo; necessidade de cuidar do filho; não identificação com o curso; machismo; forma de tratamento das instâncias superiores da universidade; risco de jubramento e falta de compreensão.

Tais fatores demonstram que os motivos que levam os estudantes ao trancamento estão, de certa forma, interligados, uma vez que o aluno que depende da assistência estudantil tem um medo de perdê-la e quem a perdeu não teve condições para se manter na universidade, e diante das dificuldades financeiras, a saúde mental é afetada em diversos sentidos.

Diante disso, é importante ressaltar que das 21 pessoas entrevistadas, 19 relataram o fator financeiro como um dos motivos para terem efetuado o trancamento. E, com a restrição financeira, vêm todas as outras dificuldades já citadas, fazendo com que assim a permanência do aluno em situação de vulnerabilidade socioeconômica se torne um desafio cotidiano.

Além disso, como já ressaltado, a partir desta pesquisa também foi possível observar que a condição financeira se relaciona com outro fator: a saúde mental. Dessa forma, entendendo que as dificuldades financeiras e psicológicas se constituem como desafios para permanecer no ensino superior, a assistência se torna extremamente necessária para conseguir minimizar os impactos que essas dificuldades causam e conseguir garantir a permanência e qualidade de vida dos alunos.

4.4 Considerações Finais

Nos últimos anos, houve uma expansão no número de vagas ofertadas para ingresso no ensino superior, porém pelos dados aqui apresentados, apesar de todos os programas que ampliaram o acesso ao ensino superior, os alunos das camadas populares apresentaram dificuldades para permanecer na Universidade e conseguir ter uma boa qualidade de vida durante sua graduação.

A assistência estudantil se mostra como uma das principais políticas públicas de garantia à permanência e qualidade de vida dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, porém, na universidade estudada, encontram-se gargalos em seu funcionamento, como a perda de todos os direitos de assistência estudantil caso reprove por frequência em alguma disciplina ou tranque o período de seu curso, além de não existir o abono de faltas, mesmo em casos comprovados de afastamento médico, o que influencia nas condições de permanência desses estudantes.

Todos os entrevistados já realizaram, ao menos uma vez, o trancamento do seu curso e isso mostra que, de certa forma, a permanência na universidade não está sendo garantida de forma plena. Muitos trancaram mais de uma vez, principalmente por não conseguirem se manter financeira e psicologicamente na universidade.

Além disso, com a pesquisa foi possível ouvir uma parte dos estudantes e entender quais são seus desafios para permanecer no ensino superior. Foi possível perceber que eles são diversos, mas a grande maioria está centrada na condição financeira e psicológica dos sujeitos. Mesmo dentre aqueles que recebem bolsa, a maior parte não consegue ter acesso a tudo que é necessário para ter uma boa qualidade de vida na universidade e, muitas vezes, precisam trabalhar para complementar sua renda e se manterem na universidade, e isso afeta seu rendimento e permanência. Além disso, toda a pressão, tanto dos estudos quanto de conseguir formas de permanecer na

universidade, traz um desgaste emocional para os estudantes, o que contribui para o surgimento (ou agravamento) de problemas psicológicos.

Em se tratando de capital cultural, percebeu-se que os estudantes usuários da assistência estudantil e, portanto, identificados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tiveram menos acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, quando comparado aos demais estudantes, e, para muitos deles, este acesso só se ampliou ao entrar na universidade. Porém, é importante ressaltar que mesmo a universidade proporcionando um avanço, muitas vezes os estudantes ainda não possuem condições para conseguir acessar o capital cultural por dificuldades financeiras e até pela falta de tempo e disposição, uma vez que muitos precisam trabalhar.

Esse déficit na formação dos estoques de capital cultural influencia no rendimento dos estudantes, uma vez que sua base escolar também é deficitária, o que oportuniza o surgimento de dificuldades no aprendizado e no rendimento escolar. A maior parte dos entrevistados frequentou escolas públicas e o pouco acesso à educação de qualidade se reflete em sua graduação, fazendo com que eles precisem se esforçar ainda mais para conseguir permanecer na universidade.

Além disso, o fato de a assistência estudantil da universidade estudada ter como limitação que o estudante usuário não pode ter frequência insuficiente em nenhuma disciplina para que continue tendo acesso aos programas de assistência estudantil se torna uma fonte a mais de estresse e pressão para eles, uma vez que a eles não é dado o direito de desistir de alguma disciplina ou ter afastamento médico superior aos 25% de ausências permitidas, por exemplo, ao longo do semestre. Isto porque, caso ocorra reprovação por frequência, o estudante perde o acesso aos programas ofertados pela assistência estudantil, o que coloca a permanência deles em risco.

Neste sentido, ressalta-se que é fundamental que haja diálogo entre o setor responsável pela assistência estudantil e os estudantes usuários dos programas para que cada vez mais seja possível garantir a permanência e a qualidade de vida desses discentes. Aumentando o número de vagas no ensino superior público, tem-se uma mudança no perfil dos estudantes universitários que vêm de famílias que não possuem condições financeiras, sendo assim, é extrema necessidade garantir a permanência desses alunos.

Mas, além disso, é fundamental que as lideranças estudantis se aproximem e conheçam a realidade das pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social

para traçar repertórios de ações conjuntas com a gestão universitária. É de extrema importância dar ouvidos e protagonismo para os alunos identificados em situação de vulnerabilidade dentro da assistência estudantil para que assim consiga se aprimorar cada vez mais o programa e que assim tenha melhorias para garantir a permanência e qualidade de vida dos estudantes.

Por fim, cabe destacar que existe uma relação entre trancamento e vulnerabilidade socioeconômica. Uma vez que o discente identificado em situação de vulnerabilidade socioeconômica, quando não tem sua permanência material e simbólica garantida, vê o trancamento de sua matrícula como única alternativa possível. Muitas vezes com a esperança que possa ter uma melhora em suas condições e possa retornar à universidade.

Os estudantes em situação de vulnerabilidade social precisam de formas para conseguirem se manter na universidade e com qualidade. Para que possam viver a experiência do ensino superior por completo, que muitas vezes lhes é negada em virtude da dificuldade de permanecer. Não é apenas com a entrada na universidade que se consegue diminuir as desigualdades sociais é com a permanência e com a formação de todos esses estudantes, que muitos são os primeiros da sua família a terem a oportunidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública. É fato que se precisa voltar os olhos para esta situação e é fundamental que a Universidade se pinte de povo!

Referências

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.

ALVARENGA, C. F. *et al.* Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012.

AMORIM, D. Pela primeira vez, negros são maioria nas universidades públicas. **Estadão**, São Paulo, 13 de novembro de 2019. .Edu. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pela-1-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas-diz-ibge,70003088013>> Acesso em: 28 nov. 2019.

BASILIO, A. L. MEC lança Future-se e propõe capital privado no orçamento das federais. **Carta Capital**, São Paulo, 17 de julho de 2019. Educação. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-lanca-future-se-e-propoe-capital-privado-no-orcamento-das-federais/>> Acesso: em 16 out. 2019.

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 59-73, 1989.

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, p. 295-336, 1982.

BOURDIEU, P.; Passeron, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barcelona: Laia, 1979.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 nov. de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 27 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE Nº 473, de 12 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre o regulamento dos cursos de graduação da Universidade Federal de Lavras. Lavras, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. Disponível em: <http://prg.ufla.br/images/arquivos/5_473_12122018.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRITTO, L.P. L. *et al.* Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, 2008.

CARVALHO, S. **Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras.** 2013. 130p. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior:** uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

DA CUNHA, L. A. C. R. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DE ALMEIDA CUNHA, M. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 503-524, 2007.

DE ASSIS, A. C. L. *et al.* As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 6, n. 4, p. 125-146, 2013.

DE LIMA FERREIRA, M. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho:** um estudo com egressos da UFMG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DE LIMA, F. S.; ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 366-386, 2018.

DE MEDEIROS ROSA, C. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 240-257, 2014.

DEWES, J. O. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Estatística) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DOS REIS DUTRA, N. G.; DE SOUZA SANTOS, M. F. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017.

DOS SANTOS, B. S. *et al.* Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 73-94, 2017.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J. *et al.* **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, p. 62-83, 2005.

GISI, M. L. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GOMES, A. M.; DE MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, n. 129, p. 285 - 303, 2017.

LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil. **SER Social**, v. 14, n. 31, p. 453 - 472, 2013.

LEMOS, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 2, p. 368-384, 2009.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Cadernos ABMES**, Brasília, v. 25, 2012.

MACEDO, L. F. L. *et al.* **O Auxílio de Formação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-Campus Palmas: A Assistência Estudantil em Xeque**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875-892, 2017.

MARQUES, J. *et al.* Corte de bolsa, transporte e bandejão: como bloqueio afeta a vida dos universitários. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 de jul. de 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,corte-de-bolsa-transporte-e-bandejao-como-o-bloqueio-afeta-a-vida-de-universitarios,70002922123>> Acesso em: 16 out. 2019.

MATTA, K. W. **Evasão universitária estudantil: precursores psicológicos do trancamento de matrícula por motivo de saúde mental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MENDONÇA, S. R. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p. 94-125.

MOROSINI, M. C. *et al.* A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CLABES. CONFERENCIA LATINO-AMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., Nicarágua, 2011, **Anais ...** Nicarágua: CLABES, 2011.

OLINTO, G. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare**, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995.

OLIVEIRA, S. B. **Crise psicológica do universitário e trancamento geral de matrícula por motivo de saúde**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PALAVEZZINI, J. *et al.* Trajetória da assistência estudantil no ensino superior do Brasil. **Atlante: Cuadernos de Educacion y Desarrollo**, 2014. Disponível em: <<http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/assistencia.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

PEREGRINO, M. D. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 8, 2011.

PEREIRA, L. T.; DE SOUZA ALMEIDA, M. A definição do perfil de vulnerabilidade para acesso à política de permanência no ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 8, n. 1, p. 132-154, 2015.

POLYDORO, S. A. J. **Evasão em uma instituição de ensino superior**: desafios para a psicologia escolar. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995

REIS, D. B.; TENÓRIO, R. M. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior—um debate em curso. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1, 2009.

RICOEUR, P. **Memória, história, esquecimento**. 2003. Campinas: UNICAMP 2015.

RODRIGUEZ, A. Fatores De Permanência E Evasão De Estudantes Do Ensino Superior Privado Brasileiro Um Estudo De Caso. **Caleidoscópio**, v. 1, n. 3, p. 31-43, 2014.

ROSSI, M. Corte ou contingenciamento, quem está certo na guerra de narrativas da educação? **El País**, São Paulo, 02 de jun. de 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/31/politica/1559334689_188552.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

SANCHES, R. R. As políticas de assistência estudantil no Brasil. **A Revista História, Movimento e Reflexão**, v. 2, n. 1, 2014.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SARAIVA, A. C. L. C. *et al.* A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. 2010. UFV. GT08 Formação de professores. In: **ANPED 33º reunião anual**. Caxambu, MG: UFV, 2010.

SÁ, T. A. O. O Professor e a Reprodução de Desigualdades Sociais: Uma Leitura de Pierre Bourdieu. **Revista Triângulo**, v. 4, n. 1, 2011.

SOUZA, J. *et al.* **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TENENTE, L.; FIGUEIREDO, P. **Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores**. G1, 15 de maio de 2019.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>>. Acesso em: 16 out. 2019.

VARGAS, H; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 25, p. 1-33, 2017.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Re-vista**, 2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.

5

Quando a reprodução das desigualdades raciais e de classe encontra seu habitat: o sistema de ensino

Paula Pereira de Alvarenga
Nathália de Fátima Joaquim

A presente análise sobre como a reprodução das desigualdades de classe e raciais encontram no sistema de ensino o seu *habitat* tem como uma das suas finalidades a identificação dos fatores determinantes que levaram à retenção³ e entende-se que ao se descrever e compreender as características que permeiam esse fenômeno, esta pesquisa também contribui na necessária reflexão sobre o papel da política de assistência estudantil ao cumprir com o seu papel de viabilizar condições de permanência material⁴ e simbólica⁵ aos seus usuários, de forma a evitar a retenção.

Ademais, objetivou-se nesta pesquisa fazer uma relação com aquilo que Bourdieu e Passeron (2008) discutem como sendo determinante à reprodução das desigualdades das relações entre as classes: a autoridade pedagógica (AuP) e o trabalho pedagógico (TP) realizado pelas instituições escolares. Ou seja, a compreensão sobre como os sujeitos têm percebido o arbitrário cultural imposto e inculcado de forma duradoura

³O fenômeno da retenção nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil tem sido estudado com maior frequência, já que é por meio desses índices que se delimita, por exemplo, a taxa de sucesso de uma universidade, via cálculo dos índices de conclusão média dos cursos de graduação, conforme Lima Jr. *et al* (2012). No que se refere à taxa de sucesso, Silva *et al* (2017) mostram que o objetivo desse indicador é medir a quantidade de discentes que concluíram os respectivos cursos dentro do prazo de diplomação e na comparação proporcional desse valor com as taxas de evasão e retenção nos cursos de graduação da universidade. Assim, quanto maior for a taxa de sucesso da graduação, menor a evasão e retenção nas universidades. Ademais, vale mencionar que esse indicador – taxa de sucesso da graduação (TSG) – foi criado pelo Tribunal de Contas da União/TCU, como uma forma de aferir o nível de gestão das IFES.

⁴refere-se à oferta de programas e auxílios que dão condições aos estudantes com baixa condição de renda/ condições financeiras insuficientes de satisfazer suas necessidades de vida cotidiana, sendo, portanto, conformada pela disponibilização de alimentação, transporte, moradia e material didático (SANTOS, 2009). Essa conceituação se assemelha ao que se entende por assistência estudantil básica, pensada em conformidade com o entendimento do Fonaprace (2012).

⁵entendida como a oferta de condições que minimizam os efeitos da divisão desigual da estrutura das relações de classe e dos aspectos étnico-raciais, que podem causar o prejuízo nos processos de interação e de reconhecimento da *ralé* no espaço Universitário (SANTOS, 2009). Nesse sentido, esta categoria também possui relação com o entendimento sobre a assistência estudantil ampliada (FONAPRACE, 2012), conformada pela realização de ações que garantam apoio à classe popular/*ralé*/cotistas para que esta se sinta pertencente ao ambiente universitário.

por parte da instituição e como isto corroborou com a vivência de dificuldades durante o seu percurso universitário – relacionados à condição de classe e de raça⁶ - constituiu-se como o norte investigativo deste estudo.

5.1 Os caminhos percorridos para a construção desta pesquisa

Como caminhos percorridos/metodologia desta pesquisa - que segue critérios éticos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética - estão como método de coleta de dados, a técnica da história oral de vida (MEIHY; HOLANDA, 2018) e da análise de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015), como análise dos resultados, visando à reflexão sobre como os sujeitos da pesquisa percebiam suas principais dificuldades que incorreram em suas entradas no perfil da retenção universitária⁷.

No que concerne à identificação dos condicionantes que influenciam a retenção dos estudantes cotistas, utilizou-se de fontes primárias, cujo método de coleta foi a realização de entrevistas individuais com os estudantes em situação de retenção⁸ nos cursos de graduação e que residiam no alojamento estudantil⁹. Este foi o grupo escolhido pelo fato de se tratar de estudantes dos cursos de graduação presenciais, que se encontravam em uma situação socioeconômica mais agravada.

Ademais, a identificação dos sujeitos de pesquisa por meio da técnica bola de neve, mostrou-se usual, uma vez que o alcance dos objetivos postos é de difícil acesso

⁶Conforme Guimarães (2003, p. 96), o significado atribuído à raça pela biologia genética de outrora – quando “a divisão das raças estaria amparada pela associação do desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” - continua repercutindo na estrutura social, já que o racismo sentido pela população preta ou parda está fundamentado nessa concepção da divisão “seres humanos em subespécies, cada qual com suas qualidades”, de acordo com características baseadas na tonalidade de pele. Portanto, o uso da terminologia raça neste estudo encontra fundamentação nessa reflexão que demonstra o quanto as construções de sentido, identidade e dos próprios fenômenos sociais perpassam por aquilo que a sociedade constrói e é interpretado socialmente.

⁷Entende-se por estudante retido, nesta pesquisa, como aquele que teve alguma reprovação em algum componente curricular considerado como pré-requisito forte e que impactou em sua permanência para além do previsto no prazo total do seu curso.

⁸Para a IFES em estudo, conforme dados retirados junto ao seu endereço eletrônico oficial, por meio do Regulamento dos Cursos de Graduação mais atualizado, é considerado como aluno retido aquele que apresenta pendência na conclusão de algum componente curricular que se encontra localizado na grade do curso em período anterior ao de sua matrícula cronológica.

⁹O “Regulamento da Moradia Estudantil” publicado no endereço eletrônico do órgão gestor responsável pela AE na IFES em referência, em seu artigo 1º delimita que o alojamento universitário destina-se aos estudantes de ambos os sexos, comprovadamente matriculados em um dos cursos presenciais de graduação e que estejam identificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com os critérios estabelecidos pelo órgão gestor. Conforme Carvalho (2013), a seleção dos estudantes para inserção na moradia estudantil ocorre mediante a reserva de vagas para aqueles que possuem maior índice de vulnerabilidade socioeconômica, dentro dos critérios que permeiam a avaliação socioeconômica da IFES. Ou seja, parte-se do pressuposto de que todos os estudantes selecionados para o alojamento estudantil apresentam situação socioeconômica e sociofamiliar que demandam o seu acesso prioritário às ações e programas da AE.

devido ao perfil dos sujeitos e que, portanto, uma amostra probabilística inicial praticamente inviabilizaria aquilo que é um dos principais temas investigados: quais os condicionantes que envolvem a retenção do público-alvo da presente pesquisa e se estes são relacionados aos aspectos relativos à classe e raça (VINUTO, 2016).

Assim, utilizou-se inicialmente de dados institucionais relativos ao mapeamento de estudantes moradores do alojamento, que ingressaram pelo sistema de cotas e que estão retidos; e foi neste momento em que as informações-chave foram localizadas. Para tanto, foi necessária a solicitação de dados junto aos setores da IFES em referência ligados à produção de dados informatizados. Após, foi realizada uma busca dentre os estudantes com os perfis-chaves identificados, considerados como sementes, e por meio da localização do primeiro nome, utilizou-se da técnica de “cadeias de referência” para a realização das demais entrevistas. Segundo Vinuto (2016), essa cadeia de referência é que fomenta a constante indicação de novos sujeitos a serem entrevistados e que logicamente guardam relação com as características almejadas para o estudo. É dessa forma que a amostragem se expandiu a cada entrevista, chegando-se a um total de 10 entrevistados.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram gravadas, e uma técnica necessária para o bom êxito do método, diz respeito ao processo de transcrição¹⁰ das entrevistas, que segundo Meihy e Holanda (2018, p.43), vai além da simples transcrição do oral para o escrito. Assim, a transcrição busca traduzir a linguagem não dita, os gestos, os silêncios e, por isso, torna-se tão necessária, já que torna possível a percepção de sentimentos e do aprofundamento daquilo que é oralizado.

Assim, mostrou-se pertinente a utilização do roteiro de entrevista que levasse em consideração as projeções analíticas¹¹, como tipo de instrumento de coleta de dados, em que se objetivou a análise dos condicionantes que poderiam influenciar a retenção estudantil. Constituem, pois, as projeções analíticas observadas no momento da entrevista, estas que estão demonstradas na Figura 2:

¹⁰Ressalta-se que, anterior ao processo de transcrição, existem duas fases essenciais para a sua realização, quais sejam: primeiro, a “transcrição absoluta” da entrevista, quando se transcreve absolutamente tudo o que foi dito e ouvido na entrevista (ruídos, erros gramaticais, etc.) e, segundo, a sua textualização. Nessa etapa excluem-se os possíveis erros gramaticais, os ruídos, as perguntas realizadas e desnecessárias para a contextualização. (MEIHY; HOLANDA, p. 140-142, 2018)

¹¹Segundo Meihy e Holanda (2018), apesar do método orientar sobre a necessária liberdade conferida aos sujeitos entrevistados, que não devem ser interrompidos com a realização de muitas perguntas, há que se prever e organizar possíveis caminhos de elaboração que podem facilitar a captação de informações que servirão de base para a análise dos resultados. Ressalta-se, assim, que as projeções analíticas servem de apoio e norte durante a realização das entrevistas e, portanto, podem sofrer alterações. A projeção analítica também é entendida e identificada como núcleos de sentido e categorias analíticas.

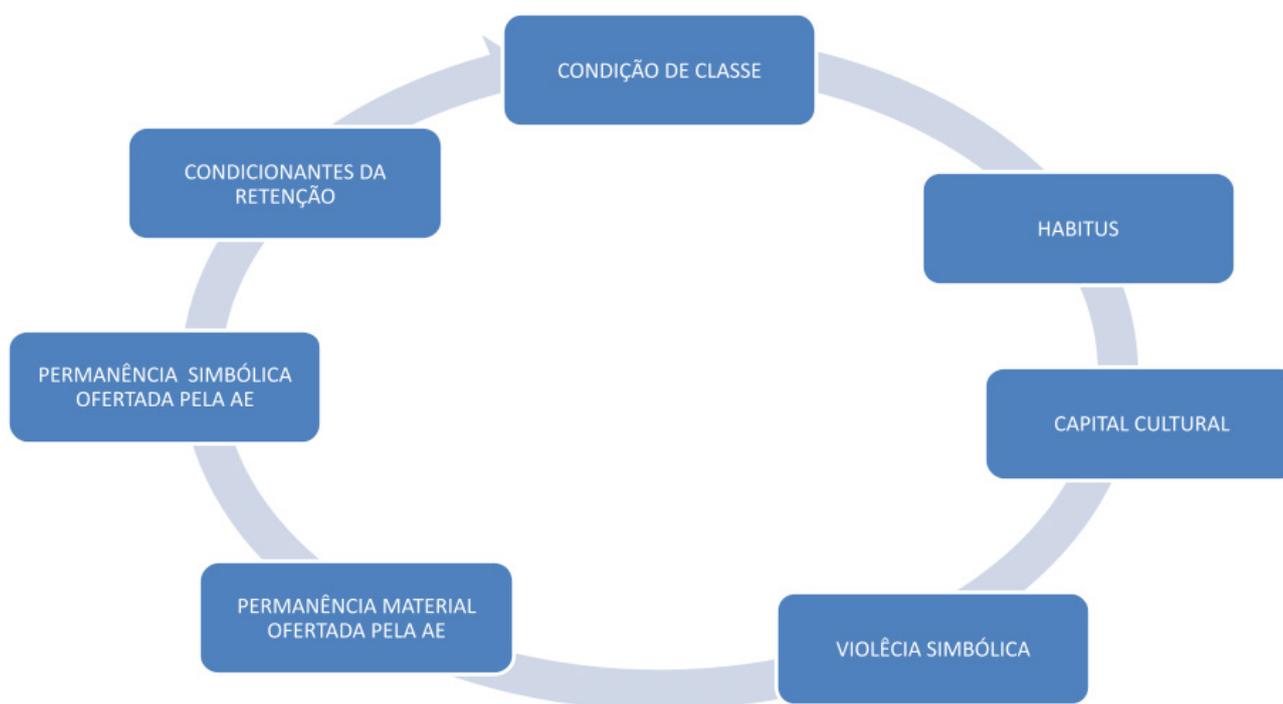


Figura 2: Projeções analíticas iniciais a serem observadas no momento da entrevista
Fonte: Elaborado pelas autoras

Para cada projeção analítica, pensou-se nas seguintes reflexões: quanto à “*condição de classe*”, buscou-se compreender e identificar o histórico socioeconômico e sociofamiliar do sujeito no que diz respeito à sua situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo como base a definição de vulnerabilidade social tal qual é definida pela Política de Assistência Social (PNAS-2004). Ou seja, observou-se se o entrevistado vivenciou, em algum momento, situações de rompimento e/ou fragilização de vínculos relacionais, familiares e de pertencimento; observou-se a forma como ocorreram os ciclos de vida; se possuía identidades estigmatizadas em termos raciais, culturais e sexuais; se vivenciou prejuízos em decorrência de sua condição de pobreza e raça e do acesso precário às políticas públicas; observou-se se houve inserção precária ou a não inserção no mercado de trabalho formal e informal e se esta influenciou o percurso acadêmico; procurou-se observar também se as estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência representaram risco pessoal e social;

Com relação ao “*habitus*”, observou-se a forma como a interiorização da estrutura de classes é inculcada nos sujeitos, como algo natural, e como a instituição escolar propicia essa incorporação duradoura por meio do trabalho pedagógico (TP). A categoria “*capital cultural*” possui relação direta com a categoria da condição de classe (histórico socioeconômico e familiar do sujeito). Portanto, buscou-se perceber mais a fundo se as possíveis desvantagens relacionadas à classe e raça influenciaram o sujeito a não ter as

mesmas condições de igualdade de oportunidades durante o percurso escolar - tanto no ensino básico, quanto do ensino superior - em relação às classes privilegiadas.

No que se refere ao núcleo de sentido "*violência simbólica*" - tornou-se necessária a observação do quão presente foram, durante o percurso escolar junto a educação básica e também superior, as práticas que reforçavam os estigmas e a imposição da cultura dominante. Ou seja, buscou-se refletir sobre como as instituições escolares por meio do arbitrário cultural reforçavam as desigualdades da estrutura das relações de classe, fazendo, assim, com que as dificuldades vivenciadas pelas classes populares se intensificassem.

No que tange à "*permanência material ofertada pela AE*", buscou-se compreender e observar se a permanência material ofertada pela AE, amparada pelos auxílios pecuniários (bolsa institucional, alimentação) e não pecuniários (moradia, transporte, saúde, esporte, lazer) colaboram para a permanência na Universidade. Já na categoria "*permanência simbólica ofertada pela AE*", foi realizada uma observação sobre o acompanhamento psicossocial, pedagógico e de apoio às situações de violações de direitos - discriminações e violências sejam em decorrência da classe e dos aspectos raciais- e se esse tipo de apoio foi satisfatório, no sentido de evitar maiores agravantes de vulnerabilidade durante o percurso no ensino superior;

Por fim, a categoria "*condicionantes da retenção*" foi abordada com a finalidade de se identificar os fatores determinantes que levaram à retenção e se a permanência material e simbólica da AE ofertada foram suficientes para evitar a ocorrência desse fenômeno. Ademais, buscou-se neste núcleo de sentido entender como o sujeito tem percebido as dificuldades vivenciadas durante o seu percurso universitário, como a ocorrência de reprovações em disciplinas, por exemplo. A base de análise dessa categoria, como já mencionado anteriormente, encontra como fundamentação a análise realizada por Bourdieu e Passeron (2008).

E, para analisar os dados/relatos coletados, utilizou-se como já introduzido, o método a análise de narrativas; que possui afinidade com a história oral de vida, conforme Bastos e Biar (2015), já que ambas preconizam a análise da forma como os sujeitos constroem suas vivências e, a partir disso, os pesquisados conseguem atribuir significados à sua vida. Para tanto, conforme as autoras, a análise de narrativa também contribui para o devido aprofundamento sobre os fatos sociais e por isso se mostra usual para pesquisas que almejam a construção de identidades, a partir de uma interação social.

Enfim, almejou-se, ao descrever os caminhos percorridos nesta pesquisa, demonstrar o quanto os métodos utilizados mostraram-se essenciais para se chegar à análise da retenção dos estudantes cotistas e usuários da AE. Ou seja, considera-se que as temáticas relacionadas à trajetória de vida dos sujeitos no âmbito das relações sociais e raciais muito influenciam na efetivação de direitos de grupos e indivíduos historicamente excluídos, estigmatizados e que não possuem a igualdade de oportunidade com os demais membros da sociedade.

5.2 Os condicionantes da retenção na trajetória dos estudantes cotistas e usuários da Assistência Estudantil em uma IFES

Enfim, chega-se à análise das narrativas de cada entrevistado e foi inevitável a percepção de que, sim, a condição de classe, o *habitus* inculcado/incorporado, a posse limitada ou inexistente do capital cultural, a violência simbólica vivenciada no ensino superior e também alguns limites postos à assistência estudantil básica (permanência material) e ampliada (permanência simbólica), enfim, a trajetória de vida dos entrevistados, guardam relação com as dificuldades vivenciadas no *lócus* universitário. Todo esse contexto influenciou, em muitos casos, a reprovação em disciplinas consideradas como pré-requisito forte, levando à consequente retenção em componente curricular e no curso.

Assim, pode-se observar que a vivência dos entrevistados no ensino básico em escola pública, majoritariamente; a insuficiência de herança material e imaterial para sobreviver em um ambiente que exige um estoque de capital cultural considerável e as problemáticas envoltas à essencial assistência estudantil (básica e ampliada)¹², atreladas à piora dos quadros de saúde mental, aparecem em muitos dos relatos como justificativa para os seus respectivos entendimentos sobre o que pode ter contribuído para a sua retenção. A reprodução pelo sistema de ensino das desigualdades das relações de classe, por sua vez, aparece como central nesta análise sobre os condicionantes da retenção – apesar de oculta e não percebida pelos narradores em algumas das narrativas (o que reforça a ação da violência simbólica).

A narradora Carol, ao apontar suas percepções sobre o que influenciou a sua retenção, reconhece que a história de vida de sua família mostra-se essencial para se compreender

¹²Que necessita, por outro lado, de ajustes, reestruturação e criação de ações condizentes com a realidade de seus usuários, que, cotistas em sua maioria, são carregados de marcadores sociais que são reforçados (pelo sistema de ensino) e os fazem permanecer na posição de subalternidade na estrutura social.

os motivos, o que guarda relação com o *habitus*¹³ incorporado, tendo em vista sua posição de classe. Uma menina que sempre frequentou a escola pública, que sempre trabalhou desde jovem e que vivenciou os conflitos intrafamiliares que acabavam repercutindo em sua vida escolar e nos relacionamentos interpessoais. A jovem que verbalizou suas dificuldades em concentrar, em ter disciplina e em não ter “a cultura de sentar e estudar”, (sem querer) mostra que a ausência de um *habitus* (da cultura dominante) acabou contribuindo com o seu baixo estoque de capital cultural (tão essencial na IFES) e assim, repercutiu nas suas reais chances de sucesso no meio acadêmico. Enfim, a jovem que decidiu enfrentar o pai que a acusava de “ser uma acumuladora de certificados” chegou à IFES e se debateu com o ambiente de um curso, que segundo ela é altamente competitivo em razão do arbitrário cultural tão enraizado e disseminado em sua estrutura.

Ao ser diretamente questionada sobre o que pode ter influenciado mais as suas reprovações em componentes curriculares com pré-requisito forte, a jovem narra:

[...] então, não existe um condicionante da retenção, são várias coisas. É minha base de ensino básico, minha condição financeira, o fato de ser lésbica, meu sorriso também. Mas provavelmente, ninguém nunca me falou, mas eu sei e sinto isso. A questão do dente. **Eu não tenho preocupação com imagem, mas as pessoas tem. Não é que isso me incomoda, isso me prejudica.** Porque, uma coisa é eu ser assim e ‘as pessoas me aceitar’. Outra coisa é eu ser assim e ‘as pessoas não me aceitar’. Eu sinto que eu não tenho as mesmas oportunidades que outras pessoas, é isso. Exatamente. **Eu sinto que tenho menos oportunidade.** (Trecho da história de Carol)

Portanto, a primeira indicação relatada pela entrevistada como uma das possíveis causas de sua reprovação, foi o fato de ter estudado em escola pública e, conseqüentemente, ter recebido um conhecimento não tão suficiente para aquilo que a IFES e seu curso lhe exigiam. Após, voltou a refletir sobre o fato de pertencer a uma família da classe popular, que devido aos seus “costumes” (na verdade, *habitus*) não presenciou situações e/ou vivências que a fizesse se dedicar aos estudos e a se enquadrar no perfil exigido pelo sistema de ensino (neste momento, pela universidade). Pelo contrário, o incentivo e a vivência afetiva se davam com pais, irmãos, avós e até colegas de escola que viviam para trabalhar e, assim, conseguir sobreviver.

¹³Conforme Souza (2009, p. 410), o *habitus* de classe da ralé é “a segunda natureza construída socialmente por herança familiar e afetiva. Ainda que essa segunda natureza possa ser modificada no decorrer da trajetória individual, ela também estabelece limites e possibilidades para essas mudanças possíveis. E como a regra social é da continuidade e da reprodução do mesmo “[...] a típica família da ralé é muito diferente da família da classe média. Em grande medida, a família da ralé apresenta traços marcantes de ‘desestruturação’ familiar”.

Isso lembra e traz à tona novamente a reflexão de Souza (2009, p. 418) sobre a “prisão do eterno hoje”. À medida que a classe popular dispõe seu tempo em trabalhos informais para satisfazer suas necessidades mais básicas e diárias, acaba vivendo sem pensar no amanhã. A condição de se planejar e de se organizar o tempo para determinadas estratégias que visam o aumento da posse de capital cultural, econômico e social é insuficiente e/ou praticamente inexistente à ralé.

Portanto, Carol percebe que a condição de classe de sua família e o seu histórico escolar em escola pública são partes determinantes para a ocorrência de suas reprovações na IFES. O que os demais trechos narrativos mostram, porém, sem a consciência plena da narradora, é que o sistema de ensino, ao reproduzir o arbitrário cultural por meio da violência simbólica com verbalizações que a colocam como alguém que já deveria possuir um estoque de capital cultural revestido pela exigência “do conhecimento básico”, reforça o seu sentimento de não pertencimento e merecimento perante o ambiente de curso e também universitário.

Outra narrativa que traz situações semelhantes à vivência de Carol em relação à exigência do sistema de ensino em supor que todos os estudantes devem ter a mesma incorporação do *habitus* da classe dominante e a posse de capital cultural – o que lhes capacitaria para ter a mesma condição de igualdade em obter êxito nas disciplinas - é a de Francisco.

[...] não tinha dificuldade de estudar, se eu precisasse estudar eu estudava. Só que até então eu não tinha, eu não precisava né? **Tava indo bem sem estudar [no ensino básico em escola pública].** O que tá me atrapalhando hoje aqui na faculdade, porque, tipo assim, **isso me relaxou, de certa forma. Eu não peguei o hábito.** Eu não peguei o hábito de estudar, eu não tenho. **Tô me esforçando pra adquirir o hábito, entendeu, pra poder estudar. Só que eu tô indo mal, eu considero que eu tô indo mal. Só que o pessoal fala assim, cada um tem o seu tempo. Eu nunca tive um contato com programação [disciplina do curso] até aqui,** eu não sabia o que que era. [...] **Mas aí no primeiro dia de aula, quando ‘os menino perguntou’: ‘ah, que linguagem a gente vai programar?’ Eu fiquei, tipo: ‘han? Que linguagem?’** Tipo, que eu já não sabia. Aí quando começou as aulas, pelo que eu vi, **eu era o único menino negro da minha turma, mesmo num curso noturno. O único menino negro da minha turma.** Pardo até que tinha, mas negro, negro, assim, que nem eu, era eu. O preto, preto era eu mesmo. Isso numa sala, inicialmente, de umas 40 pessoas, por aí, aproximadamente 40 pessoas. Ou seja, um **curso que teoricamente não é pra preto, é pra branco.** E eu via, tipo assim, **que eu era o único que tinha renda baixa, porque eu não tinha meu notebook. E todo mundo tinha e eu não tinha o meu computador.** (Trechos da história de Francisco)

Francisco já fala no primeiro trecho de sua narrativa que, assim como Carol, não pegou o costume de estudar e isso tem atrapalhado o seu desempenho acadêmico. Ora, como já discutido acima, seria ele o responsável por “pegar o hábito”? Sabe-se que o *habitus* referido por Bourdieu e Passeron (2008) não é simplesmente “pêgo”, mas adquirido, incorporado e interiorizado tendo em vista a posição de classe dos sujeitos. Portanto, como disse o narrador, não é fácil assumir o perfil exigido pela universidade - de ser estudante que possui concentração, disciplina e foco nos estudos - quando não se tem isso internalizado e interiorizado. Consequentemente, torna-se desgastante e frustrante também ser - por meio dele (sistema de ensino) - cobrado e reprovado por não ter a condição de classe, o *habitus* e o capital cultural exigidos como parte do perfil dos que merecem e se “esforçam” para ocupar a universidade e ali permanecer sem barreiras e/ou estereótipos.

Quanto à fala de ser o único negro de sua turma, Francisco, sem saber, denuncia a forma como a sociedade brasileira e o sistema de ensino reproduzem o preconceito e as exclusões (veladas). Nogueira (2006) traz reflexões justamente sobre isso, sobre a forma como o Brasil executa o seu preconceito (de marca)¹⁴, o que acaba contribuindo com a manutenção e o reforço das desigualdades raciais.

O autor, ao fazer o comparativo entre as formas como o preconceito racial ocorre no Brasil e nos Estados Unidos¹⁵, reflete que na realidade brasileira, que é sustentada pela pretensa e irreal democracia racial, as discriminações ocorrem de forma mais velada, sem franqueza e respaldada em justificativas muito relacionadas à condição de classe, se comparado à realidade americana. Nogueira (2006) menciona que o negro brasileiro tomará ciência de que sofre preconceito somente quando inserido em momentos de conflito e quando ofendido claramente.

Esse preconceito velado, por sua vez, também reflete àquilo que Bourdieu e Passeron (2008) discutem sobre como a violência simbólica é fundamental para que a reprodução das desigualdades de classe continue persistindo. Além disso, essa base de fundamentação também se configura como norte para se entender os motivos pelos quais os pretos e pardos ainda vivenciam dificuldades cotidianas para ter acesso às mesmas oportunidades que os demais atores sociais brancos. Souza (2009, p. 398) também contribui com esse

¹⁴Quando o preconceito racial “se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque [...]” (NOGUEIRA, 2006, p.292)

¹⁵O preconceito racial é definido como “de origem” neste país, já que ocorre “quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito [...]” (NOGUEIRA, 2006, p. 192)

entendimento ao mostrar que “todo processo de dominação social se baseia em formas de violência simbólica, ou seja, em mecanismos que obscurecem e ‘suavizam’ a violência real e a torna ‘aceitável e até mesmo ‘desejável’ [...]”.

Toda essa análise dos autores encontra na narrativa de Francisco a dura comprovação de que sim, o marcador social racial ainda define as chances de sucesso e fracasso dentro lócus universitário. É o que se pode compreender ainda nos relatos de Francisco, que também se queixa do ambiente competitivo e pouco colaborativo em relação aos seus colegas:

Eu não sabia, não tinha, eu não sabia que eu poderia ir pro [departamento do curso] pra estudar, usar o computador e tudo mais ou na Biblioteca. Ninguém me falou isso. Porque eu não tinha contato com ninguém. E outra, na minha sala também só tinha eu que morava no alojamento e que não tinha computador. Ou seja, pelo perfil da minha sala, todos com computadores e [tinham] melhores condições de renda. [Então], eles não utilizavam esses recursos [salas de estudo no departamento do curso, Biblioteca, netbook's] e também possivelmente por não procurar não sabiam e então eu não soube desses recursos. Quando eu fiquei sabendo que na biblioteca que tinha os netbook's lá, aí **eu comecei a pegar, só que era tarde já.** Eu já tinha sido reprovado, já. **Já me vi sozinho na Universidade.** Tanto que, tipo assim, numa das entrevistas de bolsa, surgiu um tema muito bacana, quando você tem que sair da sua cidade e deixar sua família e **morar num lugar super desconhecido, que é pra frequentar a faculdade e os desafios que você vai enfrentar.** A solidão e tudo mais. Isso é totalmente verdade, totalmente verdade. Meu curso é um curso assim, individualista, eu vejo assim, é um curso muito individualista. Competitivo. Vamos supor, **cê vai fazer um exercício aqui, 'vamo programá' um programa aqui. Se eu não aprendi e perguntar pra uma pessoa que sabe, ela num vai nem me responder.** Porque ela num vai querer passar, porque ela fala: **'porque vou passar aquilo ali pra ele? Não'.** Na primeira vez, eu não sabia [que tinha que cumprir as horas da bolsa durante as férias], aí ele [orientador] falou que eu tinha que cumprir com essas hora. Aí eu tinha que ficar o dobro, de 3 horas que eu ficava por dia, eu tinha que fica o dobro, 6 horas pra poder compensar as horas que eu não tinha [faltas nas férias]. Então, tipo assim, **nesse 2019/1 aqui ó, foi muito corrido. Às vezes, eu tinha que ficá 6 horas de bolsa e aí estudar e ia pra aula e tudo mais e era 7 disciplina.** Aí que desandou mesmo. Essas disciplinas, [dos primeiros módulos mais pesadas], são as disciplinas que são mais pesadas pro curso que eu tô. **Então, tipo assim, você começa com uma disciplina mais pesada pra depois ir pras mais leves. E é isso que me anima, porque se o negócio dificultá mais do que já tá eu num vou conseguir.** Eu num vou conseguir. Às vezes, eu penso, **porque eu já aumentei o tempo que eu ia formar.** E em [uma delas] eu não fui bem mesmo.

Eu desisti, depois da primeira prova. Eu tava indo nas aulas pra não tomar pau por falta, porque senão eu ia perder moradia. Aí eu tava indo nas aulas. **A bolsa fechou e esse foi meu último mês, tanto é que consegui a bolsa esse semestre novamente, ligada à Comunicação da Pró-Reitoria da AE.** Aí só que, num sei se tem a ver com programação e eu tô em dúvida sobre como que eu consegui passar. Minha namorada não conseguiu [bolsa]. Só que a mãe dela ajuda bem. **Então, se ela ficar sem bolsa ela tem opção de escolher se quer ficar ou não, porque a família dela tem condições de ajudar. Eu já não tenho. Ela tem essa escolha, eu não tenho.** (Trechos da história de Francisco)

Isso parece óbvio diante de um *lócus* que preconiza os ideários da meritocracia. Mas o que isso tem a ver com os condicionantes da retenção? De novo, o sentimento de não pertencimento àquele lugar, ao ambiente universitário, aparece nesse trecho da narrativa de Francisco. A sensação de “não merecer estar ali”, “daquele lugar ser algo estranho”, “pouco familiar” e “não legítimo de se ocupar” possui consequências enormes durante a vivência acadêmica do discente. Isso tudo faz parte do efeito da violência simbólica transmitida pelo sistema de ensino e não só pelos docentes.

Outra narradora que verbalizou suas dificuldades em relação ao estranhamento e em relação ao ambiente universitário e também de ter presenciado diálogos que a fazia se sentir inferiorizada pela possível ausência do “conhecimento básico” foi Thaís.

No primeiro semestre reprovei em duas disciplinas em 8 matriculadas. Era [ligada a parte de exatas]. **E o (a) professor (a) não olhava a minoria ali.** Achava que a gente tinha que pegá o livro e se virar. [...] **“A parte de Física, que é uma parte que eu sempre tive dificuldade. Esse semestre mesmo aconteceu, o professor começa a falar: ‘se você não sabe fazer essa continha...sua vida vai virar um inferno.’** Fica começando a xingar...Nessa disciplina, eu fiz 4 vezes. [A segunda disciplina ligada à Física também], eu reprovei uma vez e agora tô na segunda [tentativa].

Nas demais disciplinas [as reprovações], **foi mais por eu não saber.** Depois veio a depressão, eu fiquei mais quieta. Eu não consegui depois de um tempo...meus amigos foi passando, passando, foi ficando lá na frente e eu nossa: ‘eu sou burra, tô aqui ainda.’ **Eu já percebi, bastante, a prática de muitos professores, especialmente de uma disciplina, que eu sempre tive dificuldade, deles passarem que a culpa das reprovações era apenas nossa, que era falta de esforço.**

No curso, nas aulas e com os professores eu tinha essa dificuldade de chegar perto do professor e falar: ‘não tô entendendo isso’. Eu não falava. Então, por incrível que pareça, tem eu e mais dois homens [negros]. De mulheres são 6. [E] quando eu vim pra cá eu acho que foi tipo tudo o que eu aprendi lá, **parece que não fazia sentido.** Eu num tava conseguindo lembrar das coisas, parece que tava mais difícil as

coisas. A monitoria eu não sabia como funcionava isso. Até que foi na metade do primeiro período que eu comecei a frequentar, mas não era com muita frequência. Porque eu tava naquela de querer ver como era a faculdade, de morar sozinha né? **Eu largava as coisa pra de última hora. Eu falava assim: 'gente, eu tenho a bolsa, eu tenho que cumprir os negócio da bolsa.'** Aí quando tinha tempo 'pa' descansa, eu ia dormir. Igual quando eu vou fazer exame lá pra Belo Horizonte, **eu também não tava conseguindo conciliar tudo. Aí eu chegava do tratamento, morta de cansaço, subindo essa IFES parecendo um zumbi. E aí o meu rendimento ia tudo abaixo.** Assistia aula...Eu tinha que faltar pra fazer tratamento em Belo Horizonte e eu faltava assim: se a minha consulta é amanhã eu falto hoje, ia pra minha cidade de origem e de lá eu ia de carro da prefeitura, pra Belo Horizonte. Eu conseguia atestado, mas quando eu chegava aqui parece que esse trem de abono (falta) não funcionava. **E no outro dia eu perdia pra ficar por conta de professor pra mostrar abono. Aí já não rendia mais, perdia aula e ia pra água abaixo [o meu rendimento].**

Ai, eu tô num momento que, tipo assim, quero nada sabe? Se pudesse eu deixava tudo. Quando vou pra casa, eu só fico dentro de casa e também não fico bem. E quando fala que tem que voltar, eu penso em não voltar, já não quero voltar. Na primeira oportunidade eu penso em trancar, mas eu nunca tranquei. Eu falo que é Deus que tá sustentando a minha vida. Eu sou muito religiosa, sou católica, já fui catequista também. Eu puxo muitas disciplinas no semestre. O meu medo é, tipo, eu fico com medo de puxar poucas disciplinas e com o sofrimento que eu tô aqui, eu quero terminar logo, entende? **Eu não me sinto à vontade conversar com psicólogo.** Ah vou ver [se procuro ajuda]. Nada tá sendo bom, nesse momento. Nada. Nada. (choro). Meu irmão também é um anjo, ajuda a família muito.

Era pra 'mim formar' ano que vem né? Mas...Acho que os professores poderiam escutar mais também, entender que cada pessoa tem a sua peculiaridade. Porque ali, cê tá sentada na cadeira, **ele vai te passar conhecimento, mas se ele soubesse o que os aluno já passou e tudo que já viveu.** Às vezes, se ele trocasse o lugar sabe? Se ele vivesse e passasse o que a gente passou, taria tudo no mesmo nível sabe? **Não teria tanta depressão.** Colocar no lugar do outro. Então, tem muitos professores que querem colocar muita coisa pro aluno fazer, coisa que a Universidade oferece e que o aluno tem [que] desfrutar, mas não dá tempo. Eu, num vô tê tempo. Entende? Essa questão que eu acho de professor e aluno tinha que tá no mesmo papel, pra gente não ter sobrecarregamento. É isso. (Trecho da história de Thaís)

As marcas de Thaís, que ela carrega desde sua chegada à IFES, mostram que o sentimento de não pertencimento ultrapassa o lócus universitário, está arraigado à estrutura social. Ela relata ter dificuldade de chegar perto do professor para questionar suas dúvidas e, assim, receber orientação, também tem dificuldade de chegar perto de outras pessoas, a quem ela enxerga como superiores.

A “marca cabelo”, dente, corpo, mulher, negra, moradora do alojamento influenciam todo esse sentimento de estranhamento diante de um local que ela também julga não pertencer. Ela que já contou em outros relatos que era uma das únicas mulheres e negras do curso. Como se sentir pertencente a este ambiente depois de tudo e todas as violações só por ser ela?

Estes estigmas e marcadores sociais imputados a essa condição de classe e piorada pela cor de pele, em determinadas narrativas, não só fazem com que os atores sociais da ralé sejam posicionados em determinados trabalhos, geralmente informais e em situação de risco, como também os fazem ter prejuízos em longo prazo, no sentido de terem menos oportunidades que outros agentes sociais pertencentes às classes dominantes, como bem refletido por Souza (2009) e Bourdieu e Passeron (2008).

Frisa-se, nesse sentido, que as relações raciais e de classe no Brasil, conforme análise de Souza (2009) e Nogueira (2006) muito se referem à necessária reflexão: o mercado social racial agrava de sobremaneira e potencializa as desigualdades de classe, justamente porque a situação da pobreza dos negros advém justamente do racismo velado, institucionalizado e de marca imputado a esse grupo. Ou seja, eles não são pobres e negros, são pobres por serem negros.

Ademais, essas narrativas de estudantes negros também remontam àquilo que Souza (2005, p. 55) reflete sobre o *habitus* precário. Ou seja, os atores sociais excluídos e subalternizados ao fracasso se sentem assim, justamente, por sofrerem a influência da ideologia do desempenho, amparada na meritocracia, altamente disseminada pela classe dominante. A “constituição social desse *habitus* precário”, portanto, segundo o ator, é que vai produzir uma massa enorme de sujeitos sociais “inadaptados percebido enquanto tais, por mecanismos de avaliação social pré-reflexivos e opacos, mas, ao mesmo tempo, perceptíveis por todos numa dimensão corporal e pré-reflexiva”.

É o que Sandro também relatou sobre o que ele percebia como parte dos possíveis condicionantes de suas reprovações em componentes curriculares (de pré-requisito forte).

O que eu acho que condicionou mais as minhas reprovações foi: primeiro é que todo mundo que sentava e estudava a mesma coisa que eu, eles iam bem e eu não. Bloqueou bastante. E quando eu entrei na minha casa [na moradia estudantil], tinha um menino que tava morando lá - ele não mora mais lá - e ele fazia [o mesmo curso que eu]. Aí ele falava que qualquer coisa que eu quisesse eu podia perguntar pra ele, ele ia me ajudar. Só que eu perguntava, ele me ensinava, me explicava,

só que ele falava que era muito fácil. Eu tinha muita dificuldade, e eu não queria falar pra ele da dificuldade. Tinha este bloqueio no 1º período, no 2º período eu falei quantos “paus” eu tinha tomado, começou a conversar, aí ele começou a falar assim: **‘não tem como, que as matérias são fáceis, não tem como você tomar “pau”’**. Aí ele falava: **‘não tem como você ficar aqui na [IFES], porque você não tenta fazer o curso em outro lugar[...]cê não vai conseguir aqui, não tem como, você vai ser jubilado’**. Umas coisas assim[...]isso me reteu muito.”

“Só que isso aí influenciou e muito, muito, muito mesmo, eu não aprendi o suficiente que eu não ia conseguir, que eu não ia dar conta. **Que era minha culpa**. Eu sentava pra estudar pra que? **‘Eu não vou conseguir’**. **Aí eu já deixava de lado, mas eu estudava também. Eu falava: ‘eu vou conseguir’**. Eu acho que a minha história de vida influencia um pouco. **Influencia um pouco, mas[...]Isso de falar que essa IFES não é pra gente acontece bastante. Tem bastante gente que fala**. (Trecho da história de Sandro)

Sandro deixa claro que um colega, que também era morador do alojamento, já lhe deixou “avisado” de que diante de suas dificuldades, ele não teria como permanecer naquela IFES. Que o seu futuro seria o “jubilamento”, isto é, o seu processo de desligamento da universidade por ter conseguido o “selo” do fracasso e não o “selo do sucesso”, nos dizeres de Souza (2009, p. 414).

O que se reflete sobre tal ocorrência não deve ser o fato isolado do entrevistado manifestar dificuldade em ter êxito em determinados componentes curriculares, mas sim o de que pessoas de seu convívio expressaram claramente que ele sairia daquele *locus* como fracassado, por não ter o perfil adequado para (merecer) estar ali.

O “não esforço” parece não ter sido utilizado como parte da justificativa do colega diante das dificuldades apresentadas pelo narrador, mas o “não merecimento”, sim. A pergunta do colega demonstra isso: “por que não vai fazer o curso em outro lugar?”. E, Sandro confessou o seu sentimento diante dessa conversa: desânimo e culpa. Um desânimo que pode tê-lo feito abandonar algumas disciplinas, já que ele não mais acreditava em seu potencial e nem os outros.

Destaca-se também nesta narrativa a seguinte assertiva: “Isso de falar que a IFES não é pra gente acontece bastante. Tem bastante gente que fala”. Ora, os julgamentos da estrutura social, ancorados no raciocínio economicista fundado no ideário da meritocracia (SOUZA, 2009), que sustenta que só se pode ocupar determinados espaços, status e ocupações – e também a universidade – mediante esforço próprio, vai imputar aos estudantes cotistas – que não estão neste perfil de acordo com a visão de

mundo dessa cultura dominante – certos estereótipos que reforçam a sua condição de subalternidade em relação aos demais estudantes (não cotistas).

Luciano, outro sujeito de pesquisa, chegou até a dizer em outro trecho narrativo: “só faltou ser mulher e gay, que aí o preconceito ia aumentar”. Thaís, por sua vez, não possui orientação sexual estereotipada pela estrutura social, mas os outros marcadores sociais estão presentes e lhe reforçam o seu sentimento de subalternidade: pobre, negra e aluna de um curso até então branco e elitizado.

Luciano, em consonância com suas reflexões sobre quais os marcadores sociais mais geram às pessoas as chances de sofrer preconceito, também fez suas considerações sobre o que ele julga como condição de suas reprovações e consequente atraso na conclusão do curso.

[...]Então eu tenho que estudá muito mais, tenho que me desdobrá muito mais, do que um cara, que tem, que o pai dele ganha, manda dois mil reais pra estudá aqui na faculdade[...]. Uma coisa injusta que eu acho muito injusta com quem mora no alojamento é tomá pau por falta, sabe? Ah, às vezes a gente é punido por ter dificuldade, sabe? Então, isso é muito complicado. [...]. Passou pela cabeça ‘trancá’ [o curso] e deixar pra lá e voltar pra minha cidade. Vários dias, várias vezes, passou pela cabeça. Por causa de tudo. Às vezes começa um monte de coisinha, sabe? **Sinto muita falta de trabalhar, de ter meu dinheiro, ter minha liberdade, ter minha independência, fazer o que eu quero, de ter o meu quarto** (Trecho na história de Luciano)

A fala: “às vezes, a gente é punido por ter dificuldade” é o retrato do que o sistema de ensino e sua forma de reprodução das desigualdades das relações de classe causam aos estudantes cotistas. Eles são punidos com o “selo do fracasso” seja nas disciplinas ou nos possíveis processos de desligamento; são punidos também, diante da situação posta por Luciano, por terem reprovado por falta, quando tiveram que “escolher” entre uma ou outra disciplina.

Nesse caso, a punição (dupla) vem na baixa do coeficiente de rendimento e, paradoxalmente, pela sua exclusão do acesso à assistência estudantil básica/permanência material¹⁶. Se diante da dificuldade em ter êxito no desempenho acadêmico, ocorre concomitantemente a punição pela assistência estudantil, seria esta política concebida enquanto uma ação

¹⁶Conforme as normativas em vigor na IFES em estudo, os estudantes que reprovam por frequência em componentes curriculares perdem por tempo indeterminado o acesso aos programas e ações da assistência estudantil básica (moradia estudantil, alimentação, bolsa e demais ações/programas que visam à permanência material dos seus usuários).

que visa a viabilização da igualdade de oportunidades? Ou como reforçadora, neste caso, das dificuldades relacionadas à situação de vulnerabilidade socioeconômica dos discentes? Uma contradição, que se forma diante da possível inversão de finalidade e de função social assumida pela assistência estudantil.

Por isso, Sara problematizou: “porque quando você reprovou por falta, você não deixou de ser vulnerável [...]”. Uma política pública, uma ação afirmativa, pensada para tentar garantir uma igualdade material e não formal, como bem refletiu Gomes (2003), postula como condicionantes de exclusão critérios que podem se relacionar às dificuldades vivenciadas em razão da condição de classe, raça e, às vezes, até gênero. Nesse sentido, mais do que uma contradição, tais condicionantes são um paradoxo ao se pensar na função e finalidade assumida pela assistência estudantil.

Ainda em relação à forma como a política de assistência estudantil tem lidado com situações parecidas a de Luciano e demais sujeitos de pesquisa, a narrativa de Arthur sobre os condicionantes de sua retenção também mostra a percepção que ele tem sobre o que o levou a ter reprovações. Além dos desgastes relacionados à insuficiência da assistência estudantil básica e ampliada (saúde mental), este também demonstra que reconhece que sua trajetória de vida influencia toda a sua história, afinal: “a gente não é feito de aço [...] ninguém passa por tudo linearmente.”

Tive reprovações em algumas disciplinas. Foram [três]. O meu caso [em duas disciplinas], **ainda é resquício da depressão que eu tava. Nisso eu tava com dificuldade pra estudar em casa e concentrar nas aulas também.** Tive bastante dificuldade. **Eu passei em três matérias e reprovei em duas. Isso foi 2018/2 [depois do trancamento].** Tanto que as matérias que passei, se não me engano, foi [uma] que o professor fazia a gente fazer na sala de aula. Estudar regras, fazia a gente ir no quadro. Assistir aula então é.[...]E o professor brincava, brincava até tipo quando você pegava o celular ele já chamava atenção, **então não dava pra ficar muito disperso nessa aula [...].** A outra foi [ligada à educação e psicologia], eu não tinha feito toda a matéria, todas as atividades, que é uma atividade mais teórica, textos...e tal. [...] Como eu tava num quadro depressivo então a psicologia estava bem chamativa, eu.. eu. [...] eu fiz parte das atividades e faltava o trabalho final. Eu conversei com a professora, ela recuperou as notas de 2018/1. **E eu fiz só o trabalho final e a outra deu certo, e a outra que eu passei [...], que é minha área de pesquisa, então...É a área que eu tenho mais afinidade.**

A nossa história influencia tudo o que a gente faz. Toda a minha trajetória influencia[...]o.[...]as dificuldades que a gente passa, o passado, o psicológico já formado, por não ter os pais presentes, não ter amigos. E a briga com irmão e com irmã, etc. Muitas coisas acumulando o psicológico. Atualmente eu continuo... tenho poucos amigos. Meus pais estão um pouco mais presentes. [...] **[O que me fez trancar foi a] depressão.** Neste início de 2018, fui diagnosticado com depressão, eu tava com pensamento de suicídio. [...] Procurei ajuda psicológica [aqui na IFES]. Só que o agendamento ainda estava sendo semanal, se não me engano. Então eu não consegui.[...] Eu procurei um psiquiatra e fiz o tratamento com medicação. Sem passar

pela psicóloga. [...] a medicação me deixou é [...] lento e com isso eu tive que, minhas médias, eu não tava conseguindo concentrar, estudar, porque eu não aguentava, uma parte do dia eu passava dormindo, eu... Eu ia pra bolsa de manhã. A noite eu tinha aula e passava a tarde toda dormido, então não dava pra conseguir estudar. [...] Aí chegou num ponto do período que eu não ia passar, ia passar só numa matéria, não sei de quantas matérias[matriculadas]. E, se eu não trancasse[...] Eu ia ter reprovação. Eu ia. Por rendimento. Faltar, eu nunca faltei. E essa reprovação ia cair no CRA, eu dependo dele pra conseguir bolsa. E eu vivo de bolsa. Eu fiquei cerca de um mês trancado. [...]

Dá pra você perceber que pessoas que vem de condições melhores de vida já são adaptadas a rotina de estudo, está adaptada a tirar um tempo pra estudar, está adaptada a fazer um estudo de texto, já sabe é. [...] Se você pegar um vulnerável que acaba de entrar aí vai ser poucos que sabem fazer um mapa mental, que é bastante básico pra você estudar uma disciplina, uma disciplina com textos e conteúdo muito teórico, você... Pressupõe que todo mundo que chega aqui... Pressupõe que você chega aqui sabendo estudar, porque eu, eu não sabia estudar quando eu cheguei aqui. Pressuponho que muitas pessoas **que vieram se esforçaram, se mataram de estudar nos últimos meses antes do ENEM, fizeram vestibular e passaram, só que a hora que chegou aqui não sabiam estudar, porque esse corrido pra fazer o ENEM, não ensinou a estudar.** Aqui na IFES, as situações que você vê, que você [percebe]... **que reforça a sensação de [...] de que você é uma pessoa ruim, entende? Que você, tu não merece tá aqui, isso [...]** E essa pressão psicológica também atrapalha. Nem todos tem as mesmas condições. **O sistema tem sempre esta cobrança. [Sempre tentando colocar uma culpa individualizada] Tanto é que quando reprovei, a primeira coisa que vem na minha cabeça que a culpa é minha.** [...]

Eu acho que uma coisa que devia ser considerada é que a IFES tem [um] conceito de casos, alguns casos são considerados [...] (como) **regime especial** pra ela, correto? **A IFES não considera a depressão como uma dessas doenças, muitas vezes.** E muitas vezes, uma pessoa com depressão, com transtornos, não consegue levantar da cama pra ir pra aula, tem dificuldade de ir pra aula, entende? Precisa de um tempo, diferenciado [...]

E por exemplo, quando eu voltei, eu tranquei e eu tive que voltar, por motivo de doença. Tanto que se você for olhar meu requerimento de trancamento, tá lá anexado o atestado. E na hora que eu voltei [do trancamento], **passei por estresse aqui, de ter que concorrer em uma vaga novamente (moradia, bolsa) de refazer a avaliação.** Então, ela não [...]

A assistência estudantil pra mim tem que abordar todos os casos. **O meu caso é de uma pessoa pobre com depressão. A assistência, por exemplo, o acompanhamento psicológico, não é bem um acompanhamento, são só algumas consultas esporádicas, porque por muitos alunos e poucos psicólogos, não dá pra fazer esse controle, a terapia que é necessária, porque é uma pessoa com depressão.** E a assistência praticamente, que a gente sofre depressão, normalmente, a pessoa está sob um nível de estresse altíssimo e esse estresse no meu caso virou depressão. Igual tem gente que desenvolve ansiedade, e ansiedade é tão pior, mal quanto depressão. É que uma crise de ansiedade você não consegue, tem só o pânico, isso [...]

A assistência estudantil não olha pra esses casos. **[Então, essas dificuldades que eu tive, essas reprovações] não é um ou outro condicionante, é todo um contexto, é um conjunto.** Toda a história aparecia, no resultado final, não é uma coisa. **É como a gente, a gente não é feito de aço. A gente num passa por tudo linearmente, a gente tem altos e baixos e tudo isso nos molda pra gente chegar, onde a gente tá.** Ué [...]

Eu não tinha pais presentes, é o que afetou o meu psicológico, porque eles tinham que trabalhar pra conseguir manter a casa. Eu, por ser, querendo ou não por ser de uma área periférica, o ensino é defasado e durante o meu.. Teve períodos que eu tive dificuldades de acessar a escola porque era longe de casa e tinha que ir de van. E talvez por causa da chuva, a chuva podia atrapalhar eu chegar. (Trecho da história de Arthur)

A percepção de Arthur, assim como de outros narradores até então analisados, mostra que ele também sente a diferença entre estudantes com o seu perfil e com os discentes possuidores de maior capital cultural e econômico. Arthur também verbaliza que seu quadro de saúde mental foi determinante no seu trancamento, assim como, nas reprovações obtidas nos seus primeiros semestres. Mostra também que a assistência estudantil básica, não estava sendo suficiente para a satisfação de suas necessidades básicas e que lhe colocou barreiras quando ele mais precisava: quando retornou do trancamento e teve que refazer todo o processo de concorrência à moradia e bolsa. Ao final, ele disse: não é um condicionante, é o contexto.

Quanto à queixa realizada por Arthur e outros sujeitos de pesquisa sobre a falta de continuidade dos atendimentos psicológicos na IFES em estudo, há que se ponderar sobre a finalidade das políticas de educação e saúde no âmbito do desenho das políticas públicas brasileira. A educação superior, amparada pela LDB/1996, possui diversas finalidades elencadas no art. 43, muitas delas relacionadas ao desenvolvimento do estudante que leva em consideração a necessária articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Sabe-se que no âmbito universitário existem as responsabilidades relativas ao pleno desenvolvimento (saúde, formação ampliada, técnica, profissionalizante) da sua comunidade como um todo¹⁷, no entanto, tais responsabilidades não substituem aqueles referentes às especificidades das demais políticas públicas, dentre elas a saúde, consubstanciada pelo Sistema Único de Saúde/SUS.

Portanto, conforme o inciso III, do art. 5º da Lei 8080/1990, que dispõe sobre a organização do SUS (proteção, promoção e recuperação da saúde) cabe aos serviços desse sistema “a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas” (BRASIL, 1990). Ou seja, as ações de caráter contínuo são de responsabilidade da política de saúde. Não se quer aqui defender a transferência dos problemas relacionados à saúde mental dos estudantes das IFES para o SUS dos municípios, no entanto, urge a necessária reflexão sobre os papéis de cada política.

Por exemplo, enquanto educação superior, as IFES têm convivido com quadros de saúde mental agravados e associados às dificuldades de estudar e de ter rendimentos acadêmicos suficientes. Essa problemática não deve ser esquecida e escondida, porém, a saúde mental no âmbito universitário deve se atentar para o desenvolvimento de

¹⁷E muitas das ações realizadas pela IFES em estudo são de responsabilidade da assistência estudantil, como a oferta de apoio à saúde com atendimentos em ambulatórios, odontologia, saúde mental, dentre outras ações.

estudos que apontem as causas do adoecimento e sofrimento mental, enquanto um problema estrutural de um ambiente tão propagador e reprodutor do arbitrário cultural que demanda perfis distantes da realidade de uma grande parcela estudantil.

Ou seja, o atendimento não contínuo realizado pela IFES tem se conformado mais como um serviço de acolhimento e não enquanto serviço pertencente à rede de saúde mental do SUS, que tem suas funções definidas e o objetivo de atender continuamente pessoas com transtornos mentais. Essa diferença deve se tornar clara para ambas as políticas, inclusive. A educação superior entendendo seu papel e função social e o SUS também. Por conseguinte, a articulação entre elas se mostra essencial para que os seus usuários consigam desenvolver suas vidas acadêmicas de forma mais saudável.

Sara, por outro lado, recebeu atendimento psicológico na IFES quando necessitou de suporte durante o processo de transição relacionado à sua identidade de gênero, porém, queixou-se de não ter próximo dela atendimento especializado e a necessária continuidade do acompanhamento psicológico, uma demanda também direcionada à forma de territorialização dos centros especializados de atendimento ligados ao SUS. Já Mônica, relatou que durante o seu período mais conturbado na IFES encontrou apoio elementar no atendimento psicológico ofertado pela assistência estudantil.

[Nesse período conturbado de reprovações, problemas de saúde mental] **tive o apoio do atendimento psicológico ofertado pela da assistência estudantil da IFES. Foi o que me salvou. Foi [importante].** (Trecho da história de Mônica)

Embora Mônica perceba o conjunto de fatores que levam às dificuldades de permanência, reconheceu que o apoio à saúde mental que recebeu pela assistência estudantil foi essencial para a sua recuperação. Tal fato demonstra que a AE tem sido um importante pilar da permanência na universidade. No entanto, o que se observou é que muitos dos entrevistados possuem uma visão restrita sobre a política de assistência estudantil quando suas ações e programas visam à permanência simbólica.

Assim, os sujeitos de pesquisa ao serem indagados diretamente sobre o que pensavam de possibilidades de ações na assistência estudantil para enfrentar a problemática da retenção, demonstravam uma concepção da política, como se ela fosse responsável apenas em suprir as necessidades materiais dos discentes. Em muitas das narrativas, observou-se também que o apoio psicológico é visto como uma das únicas ações possíveis dentro da assistência estudantil ampliada. As palavras “escuta” e “acolhimento”

também apareceram em algumas entrevistas indicando a necessária realização de acompanhamento dos usuários da assistência estudantil que vivenciam dificuldades em relação ao desempenho acadêmico¹⁸.

Outros narradores pensaram no apoio pedagógico, até então inexistente na assistência estudantil da IFES, justamente por serem levados a pensar nessa possibilidade por influência da entrevistadora durante o diálogo. Muitos deles nem sabiam que poderiam contar com esse apoio dentro da assistência estudantil. Além disso, tal possibilidade foi pensada justamente pelo fato de que muitos deles ensejavam que a assistência estudantil fosse um elo entre eles e os professores e todo o sistema de ensino. Luciano verbalizou claramente isto: “A assistência estudantil teria é que unir ou ‘tentá’ ser um elo entre o professor e o aluno”. Um elo não só com o professor, mas com todo o sistema de ensino.

Por outro lado, Mônica verbalizou: “então, eu não consigo mais pensar à frente, eu só consigo pensar no dia de amanhã, talvez no dia de amanhã. Tá muito pro hoje”. Isso remete novamente às discussões de Souza (2009, p. 417) sobre a “prisão do eterno hoje” tão recorrente na história da ralé brasileira, que assim como Mônica (também parte dessa ralé), vive da insegurança do trabalho incerto, da incerteza da manutenção dos direitos sociais (aí também inserida a educação superior, assistência estudantil, a saúde, assistência social) e daquilo que marcadores sociais imputados (pela classe dominante) lhes trazem: desvalorização, estigmatização e precarização.

Por isso, utilizando-se ainda de Souza (2009) sobre o quão impactante é a herança imaterial na vida dos sujeitos sociais pertencentes às classes dominantes, argumenta-se que a permanência simbólica, por meio da assistência estudantil ampliada, pode ser uma forma e uma tentativa de trazer aos seus usuários uma igualdade de oportunidade em relação aos demais estudantes das classes dominantes. Ou seja, a assistência estudantil ampliada é entendida como uma das ações que mais pode se aproximar e fazer valer a permanência simbólica nas IFES.

Enfim, muitas das dificuldades diárias vivenciadas pelos estudantes entrevistados se referem à relação docente/discente, discente/discente, servidores técnicos/discente e também aos conflitos intrafamiliares. Obviamente, a maioria dessas dificuldades parte do contexto de vida e também do *lôcus* universitário, que reproduz a desigualdade das relações de classe. Tudo isso causa impactos à permanência dos cotistas (classe dominada),

¹⁸O que também constitui finalidade da política de assistência estudantil, conforme o FONAPRACE (2012).

que quando ou enquanto não são excluídos (evasão) do ambiente universitário, vão vivenciando suas dificuldades e suas retenções, visualizadas e sentidas pelos e nos recorrentes resultados insuficientes em relação ao seu desempenho acadêmico.

E, como já abordado, muitas dessas dificuldades narradas aparecem nos discursos dos sujeitos desta pesquisa sob a forma de sofrimentos psíquicos (ansiedade, depressão, pânico) e também sob o sentimento de culpa por não fazer e ser o suficiente para receber o selo do sucesso no meio acadêmico. E sobre essa percepção há que se refletir sobre o quanto esse sentimento de culpa se relaciona ao também e já mencionado sentimento de não pertencimento ao ambiente universitário.

Essa reflexão encontra fundamentação naquilo que Souza (2009, p. 20) pontua como fonte do “esquecimento social” em relação ao protagonismo assumido pelo processo de socialização do familiar em detrimento da defesa do mérito individual. Ou seja, ao não reconhecer que as heranças imateriais trazem vantagens e privilégios no sucesso escolar dos indivíduos sociais (classes dominantes) e ao imputar o êxito ao mérito individual (esforço próprio), o conseqüente fracasso da classe popular/ralé, pouco dotada ou até desprovida dessa herança imaterial (capital cultural), encontra na culpabilização individual o seu lugar de causa. Está aí a força e o poder da violência simbólica, que, conforme Bourdieu e Passeron (2008), é a responsável pela imposição da cultura dominante, tão revestida pelos ideários da meritocracia e por isso, responsável pela reprodução (imperceptível) e pelo reforço das desigualdades da estrutura das relações de classe.

O caráter velado dessa exigência e a sua reprodução enquanto forma de perpetuar os privilégios das classes dominantes, segundo Bourdieu e Passeron (2008), só é possível mediante a ação da referida violência simbólica. Afinal, diante de toda a desigualdade da estrutura das relações de classe, essa só pode perdurar e ser mantida se os injustiçados não tomam consciência desse arbitrário cultural e continuam sem resistência na posição subalternizada imposta pela estrutura social das classes sociais. Enfim, pior do que a não consciência das relações desiguais entre as classes é a inculcação e incorporação equivocada e mentirosa de que existem sujeitos com dons inatos e merecedores do sucesso devido ao seu próprio esforço.

Entretanto, alguns dos entrevistados pareciam perceber mesmo que superficialmente¹⁹ a problemática de vivenciar e conviver em um ambiente altamente competitivo. É o que

¹⁹Superficialmente porque os narradores não percebem a força do arbitrário cultural propagado pelo sistema de ensino.

ficou demonstrado nas narrativas de Francisco (anteriormente) e agora de Carol e Livia, estudantes de cursos ligados às Engenharias.

E tem muita competição interna [no meu curso] [...]. Ninguém ajuda ninguém lá não. O povo manda [exercício, questão] errado, coisa errada pra gente. É nesse nível, o povo manda coisa errada pra gente pra não pegar a vaga deles. Totalmente competitivo o sistema de seleção, por causa disso. Ninguém ajuda. O rapaz mandou ontem no meu grupo [de trabalho] de Engenharia Química, ele mandou ontem assim pra menina. Ele foi mandando individual pra todo mundo: 'ah gente como que eu faço na Introdução?'. Aí ninguém quis mandar pra ele e ainda falaram assim: 'uai, se você tá perguntando, deixa que eu faço.' Aí se ele não fizesse, ele não ia ter o nome no trabalho, entendeu? Aí ele me perguntou e eu fui falando é de tal jeito, tal jeito, tal jeito. Aí ele mandou assim pra mim: 'nossa, ninguém me respondeu.' Aí ele me mandou os *prints* da conversa com os outros membros do grupo e o povo xingando ele, mandando ele se virar. Desse jeito. (Trecho da história de Carol)

[...]Eu acho que a gente tem que começar a reavaliar o sistema de ensino aqui, porque, sinceramente, é muita competitividade de você ter que fazer as coisas independente do custo. A tendência é a culpabilização individual [...]. Eu sinto o ambiente do meu curso muito competitivo. O que eu acho assim, tudo é muito dificultado aqui. **É a impressão que eu tenho é que a gente é exprimido pra só quem se esforça muito passar. Você tem que dar o sangue tem hora e, às vezes, não é suficiente.** E você não tem só as matérias, você tem iniciação, você tem que ter núcleo de estudo. Porque se não, você não tem um currículo tão bom. Você tem que competir com seus colegas e dentro disso, ir bem nas suas matérias. Porque se não, você não é bom o suficiente para o mercado lá fora e vai ter alguém melhor do que você. Ainda mais eu que faço uma faculdade de agrárias, numa faculdade de agrárias. **Então, eu sinto muito isso e eu, particularmente, acho que a IFES é uma faculdade elitista, sabe?** (Trecho da história de Livia)

A partir desses relatos observa-se que a competição entre os próprios estudantes de cursos ligados às Engenharias é o resultado do processo de reprodução do arbitrário cultural tão recorrente e exigido neste ambiente acadêmico. O reforço do mérito e do esforço individual, nesse sentido, trouxe o acirramento dos processos de competição. Isso mostra que parte dos estudantes também reproduz esse ideário e outra parte sofre com ele. O dano maior recai, geralmente, sobre aqueles que não pertencem à classe dominante, já acostumados a realizarem estratégias de sobrevivência, que geralmente reforçam ainda mais a sua posição de subalternidade na estrutura social.

Essa é a lógica do raciocínio economicista propagada pela cultura dominante e reforçada pelo sistema escolar, conforme as discussões realizadas por Souza (2009). Afinal,

essa visão reduzida meramente à esfera econômica sobre as mazelas da sociedade impacta toda a estrutura social, que encontra no sistema de ensino o seu habitat para a conservação dos seus privilégios, revestidos de mérito.

Com relação à situação de Sara, esta mostra que o que a fez entrar no perfil da retenção foi uma situação extraclasse. Será? Ela utilizou-se do argumento de que foi um desentendimento que gerou a sua reprovação em uma disciplina de pré-requisito forte. Sara considerou que o processo de avaliação do componente curricular ao qual foi reprovada pode ter sido injusto, já que o que se pondera como correto parte dos pressupostos e da visão de mundo do (a) docente. Ela mesma disse: “um debate para traçar perfis”. Seria um perfil ligado à qual visão de mundo? A visão ligada, propagada e reproduzida pela cultura dominante, por meio do arbitrário cultural, inculcado de forma durável por meio do trabalho pedagógico: *habitus*.

Por outro lado, os resquícios da condição de minoria dos atores sociais que pertencem à determinada classe, raça e gênero, segundo Sara, faz com que estes acumulem maiores dificuldades nos processos de aprendizado, concentração e disciplina, tão requeridos pelos métodos avaliativos embasados na memorização e na reprodução daquilo que é decorado. Seria então a reprovação fruto unicamente de causas extraclasse?

Ressalta-se que a maioria dos trechos relatados pela narradora Sara guarda relação com o fato de que é por meio da violência simbólica que as “relações de dominação são camufladas e estereótipos de gênero reproduzidos” (RADEMACHER, 2017, p.139). É o que fica claro no seguinte trecho de sua narrativa:

Agora eu vou dar uma questão mais velada, você não tem lá muito como responder a altura digamos assim. [Você só sente na pele]. Eu fiz um processo seletivo na época e eu não fui selecionada, embora eu tenha tido pelos avaliadores durante o processo seletivo, tirado notas muito boas. Mas a avaliação final não fui aprovada. **Alguma coisa errada tinha entendeu, eu não sei dizer o que exatamente, se é a condição de classe, de raça ou de gênero. Ou se é um combo só, um combo inteiro.** [Nessa época] eu tava começando o processo não de transição. Eu não fiz uma transição hormonal no sentido dessa palavra, mas de [...]como eu vou dizer. Eu já tinha assumido [a minha identidade trans] antes de começar [o processo de transição]. [Por ser do alojamento] eu já sofri preconceito sim, por que na Universidade as pessoas têm uma visão do alojamento que ela é extremamente, muita ênfase nisso: **que ela é distorcida do que é a realidade. O rótulo no alojamento é:** um bando de vagabundo que está sendo alimentado pelas tetas do governo, que não tem o comprometimento com a Universidade,

de que está aqui a favor do Estado e de não tem compromisso com o futuro ou compromisso com a imagem da Universidade, com o resultado da Universidade, com a produção acadêmica, enfim. Lá dentro eu não vejo isso, muito pelo contrário. **Pelos históricos que a gente tem, eu sei, talvez seja até interessante você ver os méritos acadêmicos da IFES, e você vê que parte deles tem [gente] lá de dentro [da moradia estudantil.** (Trecho da história de Sara)

A discente, por outro lado, que sabe diferenciar as formas de violência, sejam elas veladas ou explícitas - uma vez que as sofre - não se eximiu de vivenciar situações que lhe trouxeram prejuízos em relação às outras pessoas, que não possuem a sua condição de classe e de gênero e que tem melhores condições de ter as oportunidades, que geralmente as colocam em posições privilegiadas. Portanto, os rótulos “alojamento”, “trans”, “minorias sociais” e/ou do “combo inteiro” (classe, raça e gênero), de acordo com Sara, remonta a situações de desvantagem em relação aos demais colegas que não pertencem a esse combo todo.

A violência simbólica também aconteceu quando Sara relata que existia “alguma coisa errada” para que ela não conseguisse a vaga no processo seletivo almejado. Ela até refletiu se o seu perfil (combo todo) poderia ter relação com a sua não seleção, mas não pode afirmar, porque o caráter implícito e velado de se escolher o perfil para ocupar determinadas ocupações na estrutura social, já é inculcado e naturalizado pela grande parcela da sociedade.

A continuidade da ocorrência da violência simbólica e todas as suas consequências, portanto, não termina quando as suas vítimas reconhecem, em partes, as razões de suas dificuldades vivenciadas. É o que os próximos trechos narrativos buscam mostrar.

A culpa não é só do aluno, a culpa também está no sistema. Todo condicionamento que me levou a isso, condicionamento não só feito pela família, mas como também pelo sistema, como tudo. Ainda mais que eu venho de comunidade, vem de situação vulnerável, não tem tudo dentro de casa, os professores não analisam a sua situação de vida. Eles não tão nem ligando pra você. A maior parte [...] Alguns professores fazem algo um pouco diferente. Os professores, alguns, só querem sentar e receber o salário e as metas avaliativas. Você não tem que fazer um trabalho de forma correta na escola. A sua escola basicamente, as pessoas tem que ir pra lancha, quando você é vulnerável, a parte das pessoas iam para merendar, porque não tinha o que comer em casa e tal. Esses condicionantes. **Você não aprende a estudar. Então, esta condição toda na escola básica, leva você [...] Você pode até se esforçar ali e passar no ENEM, entrar na Universidade. Só que quando chegar**

aqui vai cobrar algo que você não sabe fazer. Esperam que você já saiba estudar, já saiba se inteirar com todo o [conteúdo e com a vida na universidade [...]] (Trecho da história de Arthur)

Então, assim, as reprovações nas matérias não é por causa da matéria em si[...]gente que tem que fazer uso de medicamentos, um conjunto de fatores. A impressão que eu tenho em relação [crítica ao sistema de ensino] é que é muito o negócio da meritocracia. Eu conheço gente que tá numa situação não igual a minha, não totalmente, mas mora no alojamento, não tem dinheiro e tal, mas a pessoa despertou alguma coisa nela que não despertou em mim. Então, tem gente que toma um pau, ou nunca tomou um pau, faz tudo certinho, consegue os melhores estágios e faz tudo. Aí eu penso, gente como que a fulana passa raiva igual eu passo e faz tudo. Mas eu acho que a vontade da pessoa é maior sabe? Mas é o que, como que eu falo isso[...]**É estimulada sabe? É aquilo a história da meritocracia, que pra mim é um mito. É uma farsa: você consegue! Eu acho que existe isso muito aqui na IFES, a meritocracia. Eu sinto, é muito [presente].** (Trecho da história de Lívia)

A percepção de Arthur e Lívia sobre o sistema escolar também ter “culpa” nas reprovações e possíveis fracassos no rendimento acadêmico, traz a reflexão de que apesar do sujeito violado ter essa “consciência”, este ainda continua a sofrer com os julgamentos e de pré-condicionantes postos pelo sistema – universitário - de que todos são dotados de um mesmo “esforço” e de um mesmo capital cultural. Os que fracassam não são vistos como despossuídos dessas condições, são vistos como atores que não se esforçaram o suficiente para lograrem êxito e que por causa desse “desmazelo” devem ser punidos com um baixo coeficiente de rendimento acadêmico e com processos de desligamento. Afinal, o sistema de ensino deixa claro que eles são pessoas que não têm “perfil” e não “merecem” estar na IFES.

Essa percepção volta à análise realizada por Souza (2009) sobre os motivos pelos quais a estrutura social, no caso, a sociedade brasileira, reproduz seus atos, ações e até omissões diante de toda uma classe, definida como a ralé, desde os tempos da escravidão. Atos, estes, embasados no arbitrário cultural inculcado durante toda a vida, principalmente, na escola, sobre o que, equivocadamente, é trazido como a razão da existência de fracassados de um lado e bem sucedidos de outro: a posse isolada, via esforço e mérito, da herança material, entendida também como capital econômico.

A história de Bruno, por sua vez, retrata que toda a sua concepção de aluno com bom desempenho durante o ensino básico, restou frustrada no ensino superior. A entrevista deste narrador, não foi extensa, pelo contrário, durou menos de 60 minutos, porém, foi a que mais diretamente tornou claro o quão efetivo tem se tornado o sistema de

ensino ao cumprir sua (des)função enquanto reproduzidor do arbitrário cultural e da manutenção das desigualdades das relações de classe.

O jovem, do interior de Minas, preto, pobre, filho de mãe solo, tirador de leite e, até então, aluno com bom desempenho, chegou ao seu curso, um ambiente predominantemente ocupado por pessoas de classe média e alta e brancas. Como disse Bruno: “acho que ‘num’ tinha ninguém igual eu não” [na sala de aula].

No Ensino Médio não foi puxado. E engraçado, na minha escola lá, eu era aluno exemplar. Sério, eu era exemplar. Eu nem chegava a prestar muita atenção na aula não. Já sabia tudo que o professor ia falar. Eu num sei [como tinha essa facilidade]. **Chegou aqui [IFES] tá essa carcaça danada.** Nunca estudei em casa, era só 9 e 10 [pontos]. Eu tinha facilidade em Matemática, Português e História. Geografia, eu ia mais ou menos. Mas Matemática [...] eu era o melhor aluno da escola, era mais ou menos assim. Tava entre os três. Dava monitoria pras outras turmas. Aí chego aqui, nossa senhora! Num sei te falar [o que aconteceu aqui pra eu não ir bem nas disciplinas]. Até eu assustei. Sem contar que eu cheguei aqui e **fiquei um tempinho sem ir na aula sabe?** Aí fui na aula depois de um mês. **Ah não tava muito a fim não. Fiquei com medo do ambiente. Nossa agora vou pra um lugar diferente, num conheço ninguém [...]** Eu cheguei aqui e **assustei com tudo. Com conteúdo dentro de sala, com as pessoas, com a convivência aqui mesmo, sabe? Eu achei a IFES boa, mas fiquei meio perdido assim.** E ninguém me ajudou, da minha sala [...] **Da minha sala, só tinha eu de negro o resto era branco, pardo, esse povo assim.** De renda o povo fala que tem [gente de baixa condição de renda] mas num tem não né? Eu percebia que a minha condição de classe estava mais prejudicada. Acho que num tinha ninguém tipo eu não. Tinha muitas pessoas com boas condições [renda], muitas. Tinha umas 25 pessoas na sala. Umas 16 era visível a melhor condição de renda, tipo elite. O resto era mais ou menos igual eu. **O que mais me chocou no segundo semestre foi as ‘matéria’. É tipo, eu venho de um lugar que o ensino é bem basiquinho sabe?** Chegou aqui num sabia ‘fazê as coisa’, **fiquei meio perdido.** Eu fiquei um mês sem vim porque no primeiro dia já tomei um choque com a aula de Cálculo. O primeiro dia já foi direto a aula [de uma disciplina de exatas]. Aí eu falei: ‘nossa’. Tinha umas 80 ou 90 pessoas na aula de Cálculo. Eu levei o maior susto, pensei: ‘nossa esse tanto de gente, deve ser uma aula bem difícil né?’ E foi. **Na hora que o professor começou a escrever no quadro, eu num entendi nada. Mesma coisa que se tivesse escrevendo em Inglês.** Eu num tava nem [...] Aí ficô assim. Aí depois fui fazendo amizade e tal, fui conversando e fui pedindo ajuda. Aí que fui entendendo. Mas demorou, num foi fácil não. E eu pensei em desistir. Pensei em voltar a trabalhar, fica lá na minha cidade... **Eu tive também alguns bloqueios com os professores.** Ah, tive, rs. [Foi uma das disciplinas] que eu tomei pau. Eu não gostei do (a) professor (a) não. O (a) professor (a) é muito sem ‘eduçona’ [educação]. Tipo,

no primeiro dia que eu fui na aula dele (a), aí cheguei e sentei, eu não tinha os material, sentei e fiquei lá. Aqueles material da aula lá, de fazê os desenho lá, aquelas régua. [Eu] num tinha não. O aluno que tem que comprar. **Aí eu assisti a aula de boa. Aí vi que no meio da aula, os alunos fazia pergunta pra ele (a). Ele (a) dava uns coicinho, respondia de mau jeito.** Aí chegou no final da aula, fui explica pra ele (a) que eu tinha entrado agora, que eu não tinha os materiais da aula, o que eu podia fazer pra atualizar com a turma. Ela foi e me deu uma resposta, que Nossa Senhora. **'Ocê num sabe? Ocê num correu atrás? Cê já devia sabê, ocê agora é um aluno, cê tem que adequá à Universidade.'** Falou assim comigo, eu fiquei assustadão, aí num voltei mais na aula. E foi aí que eu tomei pau por falta. E tentei em 2019/1 também com o (a) mesma professora. Que eu não consegui mudar o horário e tomei pau de novo. Por causa do (a) professor (a). **E naquele semestre eu já tinha comprado o material, que era caro, 60 a 70 reais. E tem a pasta ainda.** E a dele (a) [professor (a)] é aquela pasta ainda, não é candango não, essas mais barata não. Ele (a) exige a pasta, as folhas, compasso, grafite AB, que é mais caro, aquela fita branca lá, que eu num sei o nome. A fita crepe, as folha lá, A3, A4.. Que é grande. Uma apostila. **Tive outras dificuldades com outras disciplinas, mas não com o professor em si, mas com a matéria. O que influencia o meu rendimento é a minha base,** que foi bem fraca. Chegou aqui eu num sabia nada. Senti que faltava alguma coisa entre a base e a matéria de hoje em dia, sabe? Que eu não tive. Eu fui na monitoria, mas num ajudô muito não. Porque eu não tinha o conhecimento [básico] né? Aí eles falava o que tinha agora, mas num falava o que eu tinha perdido, entendeu? Aí eu tive que correr atrás do que eu tinha perdido sabe? Aí eu tive que estudá, sozinho. E estudava à noite. Eu rendo bem à noite, ficava até às 2 da manhã tentando atualizá o que tinha perdido. E aí que no começo deu certo, e à medida que a matéria foi ficando difícil aí fui ficando pra trás. Porque eu tinha que 'atualizá' o que tinha perdido e tentando acompanha, aí fiquei pra trás de novo. Aí quase que tomei o segundo pau de novo [...]. A minha rotina na Universidade é: **eu acordo, se tenho aula de manhã, como uma coisinha na minha casa, como bolacha – eu num gosto de nada não sabe? Eu tô acostumado a 'ficá' sem comê.** Aí eu vou, vou pra aula, **fico na aula o dia todo, almoço e janto no RU, todo santo dia. Aí eu vou e volto de noite, tomo banho e tento 'estudá', porque nem todo dia dá [...]** Porque três pessoas no quarto é difícil né? **Tento estuda né?** É assim, todo dia. Chega na sexta vou pra casa. Na sala de estudos no alojamento tem dia que estudo, tem dia que não, depende do aperto. No quarto é difícil [estudar]. O quarto de estudos ajuda muito no alojamento. [E] eu nunca fui em festa no alojamento, porque eu vou embora na sexta. [E o lazer na faculdade?] Não vou no [clube da IFES para estudantes], eu num gosto muito de esporte não sabe? Porque lá na minha cidade eu mexo com cavalo sabe? Sou adestrador de cavalo, sabe? Aí eu vou pra lá, pra ficar mais perto dos animais. Aí sim, aí eu sinto bem. **O meu prazer, o meu lazer é o trabalho que eu faço.** Sério. [E o cansaço?] Dorme ou se não deixa seguir. **Então, se não fosse as cotas eu não estaria aqui. Se não fosse a assistência estudantil, hoje em dia, eu não estaria aqui também, porque apertô.** Eu aguentei ficar

um ano sem assistência estudantil, trabalhando. E mesmo agora com a assistência estudantil, tenho que continuar trabalhando. Esse tempo que dedico ao trabalho me cansa e eu vou ficar cansado e chega de noite, num vô querê estuda. **Outras pessoas, de outras condições [melhores] não tem esse mesmo problema. O dinheiro é o privilégio. O dinheiro é tudo né? Tipo, se a pessoa tem dinheiro, no Ensino Médio mesmo, ela pode fazer uma escola melhor, um cursinho[...].** **Aí 'ês' vai faz o cursinho, entra aqui e tem o rendimento que o professor qué e pronto. Foi aí que eu assustei, o que eu tô fazendo aqui?** A classe popular continua lá em baixo. [E será que depende só de você?] Aí não. Isso que acontece, a pressão de ter que ter uma base, que as pessoas pressupõe como natural. **Quase todo dia eu penso, esse espaço não me pertence e penso ainda.** Mas por outro lado eu penso: é a minha chance de ascensão. Se eu sair daqui num tem essa chance mais. Tudo influi nas minhas dificuldades vivenciadas aqui. Minha trajetória de vida. Ah tem muita coisa sobre minha trajetória [...] mas eu vô fica aqui até amanhã, imagina? Mas pode me chamar depois se precisar. (Trecho da história de Bruno)

Então, chegou a “carcaça danada”. Um vocábulo tão familiarizado pelo estudante que trabalhou na zona rural significou o seu sentimento ao ocupar e viver no lócus universitário: algo sem vida, morto, sem sentido, um esqueleto. Enfim, um esqueleto que para a sociedade em geral deve ser enterrado, para não ser mais visto e evitar a fadiga. Bruno, por sua vez, verbalizou e parece ter revestido essa “carcaça danada” que o fazia sentir-se subalternizado, invisível e fracassado. E aí vieram as reprovações, as desistências, os traumas com professores, o lazer trabalhando e a assistência estudantil. Sem ela, nada de permanecer, apesar dessa permanência continuar complicada. Quarto sem privacidade, falta de tempo para se dedicar, finais de semana na cidade de origem para trabalhar e continuar ajudando a mãe, o retorno a IFES durante a semana e a sensação recorrente: “esse lugar não me pertence”; “o que que eu tô fazendo aqui?”.

Novamente, o sentimento de não pertencimento advindo das situações vivenciadas na IFES, mediante a ação de violência simbólica, transparece claramente na vivência desse jovem, assim como de vários outros cotistas. Mas eles têm permanecido, do contrário não estariam presentes nesta pesquisa. E, então, o questionamento: “afinal, o que te faz permanecer na IFES, mesmo diante desses problemas?”.

Essa pergunta foi realizada em pelo menos metade das entrevistas, observou-se que diante das dificuldades elencadas como razões para a retenção, havia o desejo de desistir. Bruno, referiu-se à vontade de ascender socialmente. Já Luciano e Francisco mostraram que a vontade de adentrar em carreiras que lhe darão melhores condições

de vida (maior posse dos capitais), condições essas contrárias e diferentes daquelas, até então, vivenciadas por eles e pelos pais são as inspirações que os fazem permanecer.

[Mas ao mesmo tempo, você olha por outro lado e: o que te faz ficar?] Tenho 26 anos, né? Tenho que acabar o que comecei porque [...] Não acho que agora faça tanta diferença. Eu tô novo, consigo trabalhar e pra mim não era problema trabalhar na minha cidade. Tenho vários amigos que trabalham na minha cidade lá, plantam tomate e ganham 4000,00 por mês. Tem muito mais que...muita gente que mal-mal sabe escrever o nome e ganham mais que quem formou na faculdade. Eu acho que as pessoas, mais a longo prazo, sabe? Eu não vou aposentá provavelmente, vou morrer antes ou não vão deixar eu aposentá. Então, eu acho que quando eu tiver com os meus 45 anos, 40 anos, quero um serviço mais tranquilo, não quero trabalhar de servente não, igual agora.[Quando cê entrou aqui, o que te fez falá: eu preciso, eu quero fazer um curso superior?] Acho que é isso mesmo [...] **o fato de ter a consciência que eu não vou conseguir trabalhar igual meu pai pro resto da minha vida. Não que eu não consiga...talvez eu não quero isso pra mim. Só corpo. Só corpo. [...]** É mais danoso fisicamente, talvez. **Mas é muito melhor você tá cansado de trabalhar de, de carregá lata de cimento do que cê tá dependendo de um professor 'aprová' um relatório que é pra 'recebê bolsa'. Isso é muito mais complicado.** (Trecho da história de Luciano)

O dia que eu comprei meu notebook, pra você ter noção, esse professor que me ajudou tava dando aula [de uma disciplina pesada também]. Cheguei e falei que tava feliz porque tinha passado em '[uma das disciplinas pesadas que tinha reprovado]] e **falei que tinha comprado o notebook, ele ficou muito feliz deu ter conseguido comprar e tudo mais e falou pra mim continuar.** Falou que lembrava muito dele quando ele estudou e a situação dele era parecida com a minha, que não tinha uma condição muito boa. Falou: 'tô vendo que você tá indo no mesmo caminho'. Falou [também]: **'continua, você vai longe, cê vai longe.'** Ai eu saí da sala, nosso Deus do céu, super animado. Muito feliz mesmo. Assim, eu acredito que eu tenho potencial pra ir longe, só que agora, atualmente, eu vejo assim eu tenho pra mim que o meu principal problema é tá pensando muito lá na frente e agindo muito pouco aqui. Teve uma vez que eu vi um vídeo de um cara lá da Holanda, ele trabalha com[...]ele formou em Sistemas de Informação e faz vídeo no *youtube*. [Ele] fala um pouquinho da história de vida dele e eu comentei o vídeo dele. E por incrível que pareça, ele me respondeu. **Eu falei com ele que eu tava com medo e tudo mais, com medo de fracassar, que eu tava indo mal[...]**E eu pedi ele uma dica e foi o conselho que eu sigo até hoje. Ele falou assim: 'te preocupe menos com o profissional que você vai ser no futuro e se preocupe mais com o profissional que você tá sendo agora'. Só isso que ele falou. Só isso. **Um dia de cada vez. Nossa, não adianta eu ficar: 'nossa, tenho que arrumar um emprego de no mínimo 4 mil pra poder comprar meu apartamento[...]' Mas aqui eu num tô fazendo exercício que eu tinha que fazer, eu num tô conseguindo concentrar, como tinha que concentrar.** (Trecho da história de Francisco)

Luciano ao ser questionado sobre o que o fez continuar na IFES mesmo diante das dificuldades vivenciadas ao longo de sua trajetória acadêmica – o que guarda relação com a sua história de vida – relatou que a sua permanência na Universidade se deu em razão da reflexão que ele faz da história de vida de seus pais, que continuam trabalhando em serviços braçais e não valorizado. Ou seja, mesmo diante das dificuldades impostas pelo locus universitário, o sujeito de pesquisa ainda conseguiu visualizar que o fato de ter um curso superior poderia contribuir para a sua ascensão social.

Já no último trecho da história de Francisco, que foi o final da sua entrevista, observa-se que um docente fê-lo se sentir, pela primeira vez, na IFES como pertencente àquele curso, enfim, ao espaço universitário. Precisou que um docente lhe dissesse que a sua história de vida era parecida com a dele para que ele se sentisse animado, feliz e com vontade de continuar. E depois, ele, que sentiu o medo do fracasso desde que ingressou na IFES, também encontrou outro incentivo, por uma pessoa de referência de sua futura profissão. O sentimento de pertencimento antes inexistente passou a ser uma realidade, mesmo que pontual.

Esses trechos que indicam a força de entrevistados em permanecer em um ambiente que lhes fazem se sentir mais e mais inferiorizados, mostram, por outro lado, que também há chances de se aumentar e/ou adquirir (em alguns casos) capital cultural, de se tentar mudar o ciclo recorrente da posição de subalternidade conferida à sua classe.

Nesse sentido, cabe esclarecer que todos os 10 entrevistados verbalizaram o quão essencial tornou-se a assistência estudantil básica na mitigação de suas dificuldades, seja com a satisfação das necessidades básicas, seja com a possibilidade de aumentar o seu estoque de capital cultural. Assim como aconteceu com Francisco, que mostrou que, sim, a assistência estudantil básica lhe garantiu condições de permanência e também minimamente a compra de um computador, essencial para o seu desempenho no curso.

Ocorre que tal contribuição não exige que essa mesma assistência estudantil básica possua limites e proporcione certos (des)caminhos ao se pensar em estratégias de enfrentamento à reprodução das desigualdades das relações de classe. Como já refletido por Bourdieu e Passeron (2008) e Souza (2009), a razão das desigualdades sociais e de suas consequências para a classe dominada – a ralé – não se prende unicamente à herança material ou ao capital econômico; mas também, e, principalmente, à herança imaterial, ao capital cultural e aos laços afetivos que garantem estabilidade, disciplina, foco e tudo o que o sistema escolar e a estrutura social exigem dos atores sociais.

Portanto, novamente, reforça-se que não há razões para colocar na assistência estudantil material a responsabilidade única e exclusiva de garantir a igualdade de oportunidade entre o seu público usuário e aqueles da classe dominante. E nem na assistência estudantil ampliada – permanência simbólica. Ambas, articuladas, podem sim ser uma estratégia para se minimizar as marcas carregadas pelos cotistas e todas as suas conseqüentes dificuldades durante a trajetória acadêmica, mas sozinhas não são as responsáveis pelo enfrentamento da estrutura desigual das relações de classe, tão perpetuadas, via reprodução do arbitrário cultural, pelo sistema de ensino.

Como refletido pelo Fonaprace (2012), a assistência estudantil deve estar e ser articulada ao tripé do ensino, pesquisa e extensão, isto é, às atividades que envolvem a universidade, já que pressupõe a melhoria do desempenho acadêmico e também da vivência acadêmica dos seus usuários dentro do contexto da educação superior. Por conseguinte, as ações devem estar essencialmente articuladas - como uma rede - com as demais Pró-reitorias de graduação, pesquisa, extensão e cultura, por exemplo.

Entretanto, observa-se que a assistência estudantil ampliada – permanência simbólica – configura-se como uma possibilidade de ação e que vai além da concessão de moradia, alimentação, transporte e outras formas de sobrevivência. Esta, como se observará, possui papel elementar ao se pensar na possível desconstrução de certos estereótipos e marcas tão enraizadas pela comunidade universitária por meio da disseminação do ideário da cultura dominante e que reforçam ainda mais as dificuldades vivenciadas pelos estudantes usuários da assistência estudantil.

Enfim, os condicionantes da retenção apresentados mostram, em sua maioria, aquilo que é recorrente na estrutura das relações raciais e de classe da sociedade atual: a (re)produção de pessoas de sucesso de um lado e de fracassados de outro (SOUZA, 2009). No entanto, torna-se elementar para o enfrentamento dessa reprodução de desigualdade social a tomada de consciência dos sujeitos cotistas, a necessária quebra da violência simbólica. O lócus universitário pode ser um dos espaços para se começar esse enfrentamento e encontrará na assistência estudantil um dos seus apoios.

5.3 Considerações finais

Tendo como referência os objetivos postos na pesquisa, em que se almejou compreender o fenômeno da retenção entre os estudantes cotistas, observa-se,

como já mencionado, que a trajetória de vida desses sujeitos (a condição de classe, as relações raciais, o *habitus* inculcado, a posse de capital cultural atrelada ao capital econômico, a violência simbólica sofrida) influencia as chances de sucesso e insucesso dentro da IFES. Ademais, o arbitrário cultural reproduzido pela classe dominante, por vezes, mostra-se intencional e usual, devido à necessária dominação e ao que ela traz de ganhos em relação à manutenção dos privilégios.

Porém, essa mesma reprodução também ocorre de forma imperceptível e inconsciente, ou seja, nem sempre aqueles que exercem o arbitrário cultural percebem a ação de violência simbólica ali contida. Tampouco, a classe popular/dominada percebe quando as sofre. E é justamente esse o poder dessa ação: fazer com que muitos não percebam a raiz das desigualdades raciais e de classe e continuem estratificados entre pessoas de sucesso de um lado e pessoas fracassadas de outro.

Nesse sentido, a política de cotas e a assistência estudantil básica ofertada pela IFES, mesmo com seus limites, assumem protagonismo na vida dos sujeitos da pesquisa. Majoritariamente, eles disseram: “sem a assistência estudantil e as cotas eu não estaria aqui”. Enquanto uma tem como finalidade a garantia do ingresso da ralé, a outra tem a função social de garantir a sua permanência. Uma política de permanência que se encontra amparada por um decreto presidencial, que pode ser extinto e revogado a qualquer tempo. Portanto, enquanto política de governo e dada a sua importância, é fundamental que ela se torne política de Estado, para que em consonância com os artigos da CF/88 e da LDB/1996, a universidade possa garantir a igualdade de permanência entre os estudantes na educação superior.

Observa-se, pois, que a assistência estudantil básica e ampliada é essencial para o enfrentamento deste contexto de reprodução da estrutura desigual das relações raciais e de classe. Afinal, é uma política que visa à promoção e à garantia de permanência, mediante ações que oportunizem a já citada igualdade de condições tão almejada e, ao mesmo tempo, distante da classe popular em razão da reprodução.

Assim, para além da contribuição teórica sobre a análise do perfil dos estudantes cotistas retidos, tão relacionados à reprodução da estrutura das relações de classe e raça no ambiente universitário, esta pesquisa também pode contribuir com o incentivo à necessária avaliação da assistência estudantil e também com a formulação da política de assistência estudantil da IFES, que até o momento não a possui. Entretanto, tais processos devem contar com a participação dos estudantes usuários, de modo que

estes possam se organizar e tenham representatividade (não só formal, mas ativa) nas instâncias deliberativas.

Em relação à formulação da política de assistência estudantil da IFES, sugere-se que esta seja amparada em dois pilares: a assistência estudantil básica, que tem como finalidade precípua ofertar condições de igualdade aos estudantes que apresentam situação de vulnerabilidade socioeconômica que poderão acessar moradia, bolsa, alimentação subsidiada, auxílio creche, dentre outras ações que visam a garantia da permanência material; e a assistência estudantil ampliada, conformada pelas ações que visam o apoio, acolhimento e acompanhamento dos estudantes que apresentam situação de vulnerabilidade social, ofertando, pois, atenção à saúde, apoio pedagógico, formação ampliada dentre outras ações de caráter universal que busquem o enfrentamento das situações que envolvam sofrimentos, situação de risco em razão dos estereótipos construídos pela estrutura social e que podem e levam à sensação do não pertencimento perante o ambiente universitário.

Para além dessas contribuições e retornando a um dos objetivos específicos da pesquisa que se refere à compreensão se a assistência estudantil da IFES tem agido para evitar a retenção dos estudantes cotistas, o que se observa é que esta carece da criação, dentro das ações da assistência estudantil ampliada, de um programa de atendimento e acompanhamento dos estudantes que manifestam dificuldades no cotidiano acadêmico, dificuldades estas relacionadas ao sentimento de (não) pertencimento ao lócus em estudo.

A partir dos resultados desta pesquisa, defende-se que este programa demanda a execução de um trabalho intersetorial na IFES, envolvendo tanto a assistência estudantil quanto o ensino, de modo que as relatadas dificuldades vivenciadas pelos cotistas sejam consideradas como um problema estrutural e não simplesmente de culpabilização individual. Para tanto, sugere-se que a criação e a execução do programa devem contar com a contribuição de vários setores da IFES e também com aquelas do seu público usuário.

Em vista disso, reforça-se que as ações afirmativas no âmbito do ensino superior, tornam-se essenciais para o enfrentamento da reprodução das desigualdades das relações de classe e também para a efetivação daquilo que a política de educação tem como fundamento: a formação ampliada que gere o desenvolvimento de atores sociais proativos, coparticipativos, com formação técnica, científica e cidadã que elevem o desenvolvimento da sociedade.

Ante o exposto, a partir do desenvolvimento desta pesquisa foi possível refletir sobre os papéis que a política de cotas e a assistência estudantil possuem e desempenham no contexto da inequívoca e inegável mudança do perfil dos estudantes matriculados nas IFES ao longo da última década. Universidades e Instituições Federais brasileiras que, até então, sempre foram ocupadas, majoritariamente, pela classe dominante, em razão dos selos e certificados dos vestibulares que carimbavam os privilégios sob o véu do mérito e do esforço “louvável” dos indivíduos das classes médias e altas.

Enfim, mesmo com as ações afirmativas e todas as possibilidades de enfrentamento à reprodução das desigualdades raciais e de classe, ainda assim, persistem dificuldades e impossibilidades. Impossibilidades estas percebidas e visualizadas diante das situações de retenção, abandono e evasão da ralé, ligadas às consequências dessa reprodução.

E uma das formas de enfrentamento dessas impossibilidades (dificuldades) perpassa pelas ações, não isoladas, da política de assistência estudantil, entendida e reconhecida nesta pesquisa enquanto uma das possibilidades de enfrentamento da roda naturalizada dos ciclos de pobreza e exclusão tão recorrentes nas histórias de vida da ralé, dos cotistas, enfim, dos atores sociais das classes populares.

Referências

BRASIL. **Lei 8080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 fev.2019.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório Sistemático de Fiscalização da Educação – Exercício 2014**. Brasília, DF: Tribunal de Contas da União, 2015. Disponível em: <<http://www.gurupi.ifto.edu.br/noticias/divulgacao-do-relatorio-sistemico-de-fiscalizacao-da-educacao-exercicio-de-2014-tribunal-de-contas-da-uniao-tcu>>. Acesso em: 7. mai. 2018.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, S. C. da S. **Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2013.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares – Uberlândia: UFU- PROEX, p. 167-179, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1. São Paulo, p. 93-107, jan. / jul., 2003.

LIMA JR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre as relações raciais no Brasil. **Tempo Social - Revista de sociologia da USP**, v. 19, n.1. São Paulo, p.287-308, 2006.

RADEMACHER, C. "Enquadramento discursivo" Relações de gênero e violência simbólica no pós-fordismo. In: SOUZA, J; BITTLINGMAYER, U (orgs). **Dossiê Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, P. T. F.; PINTO, V. C.; BITTENCOURT, I. M.; RITA, L. P. S. Indicadores de gestão do ensino superior e sua correlação e retenção: Uma análise da taxa de sucesso na graduação em seis instituições federais de ensino entre 2006 e 2015. In: SINGEP - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO, PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 6., 2019, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: SINGEP, p. 1-16, 2017.

SILVA, L. B. Indicadores sociais e seus usos na Assistência Estudantil. In: ENCONTRO DE 2017 DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA REGIÃO SUDESTE, 1., Diamantina, 2017. **Anais...** Diamantina: UFU, p.1-19, 2017.

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

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, n. 44, 2016.

6

Trajetórias de estudantes em situação de vulnerabilidade social no ensino superior

Afonso José Duarte
Nathália de Fátima Joaquim

A educação pública superior brasileira passou por um importante processo de democratização durante a primeira década do Século XXI. Esse período foi marcado, principalmente, pela implementação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (BRASIL, 2007) e pela aprovação da lei de nº 12.711 que estipula as cotas raciais para ingressar no ensino superior público (BRASIL, 2012).

O REUNI foi responsável por expandir a quantidade de vagas e cursos que eram ofertados pelas universidades federais em todo o país, enquanto a lei nº 12.711 garantiu que essas novas vagas fossem preenchidas por alunos negros que pertenciam a classes sociais vulneráveis. A partir desse cenário, mesmo que de forma contida, essas duas políticas públicas foram importantes para fazer com que as universidades federais começassem a perder o elitismo que foi e é característica marcante desde sua formação.

Esse processo de democratização se prova, de certa forma, por meio da recente pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) que constatou que mais de 50% das vagas nas instituições de ensino superior públicas estão ocupadas por estudantes autodeclarados pretos ou pardos.

Dessa forma, a entrada de alunos que historicamente foram excluídos do ambiente universitário traz à tona outros problemas que não mais estão relacionados unicamente ao ingresso, mas também, à permanência e ao trajeto desses alunos em situação de vulnerabilidade social dentro da universidade pública.

Esta pesquisa, portanto, concentrou-se em analisar o caminho percorrido por três estudantes, identificadas em situação de vulnerabilidade social, matriculadas em uma

determinada Universidade Federal situada no estado de Minas Gerais, para, a partir das suas histórias de vida, buscar entender como suas trajetórias, até e durante o ensino superior, foram influenciadas pelas suas condições econômicas e sociais. Ademais, esta pesquisa também procura perceber o papel da universidade pública na reprodução das relações de poder social, a partir das classes dominadas e classes que dominam.

Para fundamentar estas discussões, utilizou-se das obras de Bourdieu e Passeron (1992; 2008) para identificar a influência dos capitais cultural, econômico e social na trajetória acadêmica das estudantes entrevistadas. A sociologia crítica dos autores também foi usada para analisar a reprodução social exercida pelas instituições de ensino nas quais estudaram cada uma dessas três alunas, em nível fundamental, médio e superior.

A motivação desta pesquisa encontra-se pautada pela insuficiência das justificativas meritocráticas, baseadas principalmente no capital econômico, para o entendimento das desigualdades escolares e sociais (SETTON, 2002). O ambiente universitário brasileiro reflete notoriamente as problemáticas sociais do país, por estar estruturado sobre traços marcantes da formação latifundiária e escravagista do Brasil (MENEGON, 2018). Entender como o ambiente universitário reproduz, em vez de transformar esses traços, é condição intrínseca para se pensar qualquer mudança possível no sistema educacional público de nível superior.

6.1 Caminhos percorridos para a construção da pesquisa

A presente pesquisa busca entender a influência dos conceitos bourdieusianos de capital econômico, capital social, capital cultural, violência simbólica e habitus na trajetória acadêmica de estudantes identificadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, portanto, usuárias da assistência estudantil, no ensino superior público. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa com o intuito de desvelar a realidade social vivenciada por estudantes usuárias da assistência estudantil. Neste sentido, cabe destacar que se entende esta realidade como um produto da interação material e simbólica entre agentes sociais que disputam poder dentro de um determinado campo (BOURDIEU E PASSERON, 1992).

A partir deste cenário, a metodologia escolhida foi a história oral de vida, que se caracteriza como uma prática destinada à compreensão de narrativas, seu objetivo é apanhar testemunhos, histórias que auxiliem no entendimento das circunstâncias sociais

presentes (MEIHY e HOLANDA, 2007). O trabalho almeja conhecer a história de vida de três alunas usuárias da assistência estudantil, passando pela sua formação em nível fundamental, médio até chegar ao período atual de sua formação superior. A escolha das três alunas identificadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica justifica-se pela origem social delas, uma vez que elas vêm de classes dominadas e agora ocupam um espaço que historicamente é e foi preenchido por classes sociais dominantes.

A importância deste método de história oral está em conseguir captar a trajetória das estudantes a partir de uma perspectiva construcionista, que entende os sentidos e os significados do mundo como construções ativas e não como descobertas (BASTOS e BIAR, 2015). Dessa forma, coletar as histórias de vida dessas alunas possibilita entender quais os eventos e circunstâncias influenciaram a maneira pela qual elas entendem sua própria condição social e o campo do ensino superior em que estão inseridas.

E como já introduzido, foram entrevistadas três estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e assistidas pela assistência estudantil de uma determinada universidade federal localizada no estado de Minas Gerais, que estavam matriculadas nos cursos de medicina, engenharia e direito. Elas estavam cursando a partir do terceiro período do curso - o critério foi o terceiro período pelo motivo das entrevistadas já possuírem pelo menos um ano de vivência universitária. Em relação à escolha dos cursos, a decisão foi feita pela tradição elitista que eles possuem, de majoritariamente, ao longo de toda a história do Brasil, ter sido ocupado por uma elite social e econômica (VARGAS, 2010).

Todos os dados da pesquisa referente às discentes foram coletados por meio de entrevistas roteirizadas, que aconteceram em espaços virtuais de comunicação escrita e de videochamadas, em virtude das medidas de isolamento social adotadas durante a pandemia sanitária de Covid-19.

Por questões éticas, a identidade das entrevistadas foi mantida em sigilo, sendo utilizado nomes fictícios para identificá-las: Maria é estudante do curso de direito e se autodeclara negra, Carla é estudante do curso de Medicina e também se autodeclara negra, por último Fernanda, que é aluna do curso de Engenharia Florestal e se autodeclara branca. A escolha de trabalhar com a história de vida dessas três mulheres foi uma coincidência causada pela dificuldade de localizar alunos e alunas identificadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica nesses três cursos, e também pela baixa qualidade de narrativas que emergiram das entrevistas realizadas com alunos

do gênero masculino. Em relação ao número de narrativas trabalhadas, que foram três, a justificativa é pautada no tempo delimitado para a realização da pesquisa e na preocupação de estender a análise de dados em demasiado.

Para examinar o conteúdo das histórias de vida narradas por elas, utilizou-se o procedimento de análise de narrativas, mantendo o compromisso ético, e a interpretação válida a ser feita é aquela que se compromete com a desconstrução e transformação das práticas sociais injustas. Assim sendo, a análise feita foi temática, ou seja, focada no caso específico e nas suas particularidades, respeitando as características sequenciais e estruturais presentes nas narrativas (ZACCARELLI e GODOY, 2013). O destaque da análise e o seu foco, foi a dificuldade de acesso e permanência das estudantes em situação de vulnerabilidade social em cursos superiores elitistas.

6.2 Se você tivesse continuado trabalhando...

A análise começa com os primeiros passos dados por cada uma das três estudantes em direção ao ensino superior, demonstrando a influência que seus núcleos familiares e suas formações fundamentais e médias tiveram na decisão de ingressar ou não na universidade. Na trajetória narrada por elas, ficou bastante evidente a influência das instituições escolares, de ensino fundamental e médio, e de suas famílias nas tomadas de decisão sobre ingressar no ensino superior.

Maria, discente do curso de direito, teve a oportunidade de frequentar escolas particulares, a partir de bolsas, que proporcionaram a ela um ambiente em que o ensino superior é tido como um destino lógico após a conclusão do ensino médio. Então, assim que concluiu o ensino médio, Maria prestou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e entrou para a universidade pública. É interessante ressaltar que segundo a própria Maria, enquanto seus colegas do terceiro ano do ensino médio faziam planos e falavam sobre qual universidade iriam cursar, os amigos e vizinhos do bairro em que ela morava estavam procurando emprego, alguns com filhos e outros pensando em casar.

[...] eu sempre convivi com pessoas de classes [economicamente, socialmente e culturalmente] superiores às minha e pra eles é uma coisa muito natural [ingressar no ensino superior], “depois que eu formar no ensino médio eu vou pro ensino superior”, mas aí eu já via que meus vizinhos já tinham até família, filhos ... tinham abandonado o ensino médio e nem pensavam em ir pro ensino superior. (trecho retirado da entrevista com Maria)

Esse trecho, retirado da entrevista feita com Maria, deixa claro a diferença de *habitus* exercida pelos diferentes campos sociais. No caso dos estudantes de escola particular, os significados impostos a eles são relacionados à importância de concluir com qualidade o ensino médio para garantir o ingresso no ensino superior. Em contrapartida, os vizinhos e colegas de bairro de Maria, que frequentavam muito provavelmente o ensino público, vivem em uma realidade em que a conclusão do ensino médio é necessária para conseguir um emprego e aumentar a renda da família, ou como foi dito por Maria, alguns nem chegam a terminar os estudos.

A cidade na qual Maria cresceu, e conseqüentemente frequentou o ensino fundamental e médio, é de porte pequeno, tendo apenas uma população de 40 mil habitantes. Entretanto, de acordo com ela, a qualidade das escolas públicas da cidade era muito boa. Maria cursou o ensino fundamental em uma dessas escolas públicas, e disse ter sido exposta a inúmeras atividades extracurriculares durante sua formação, como por exemplo: xadrez, vôlei, handball, grupos de dança e até mesmo grupos de discussão sobre educação e cidadania.

Já na sua formação em nível médio, Maria conseguiu entrar na escola particular da sua cidade, ela deixa claro durante a entrevista que isso só foi possível porque ganhou uma bolsa integral para bancar seus estudos. Nessa escola, Maria disse ter conseguido a primeira oportunidade em sua vida de ir, através de excursões, em museus e peças de teatro. Maria também comentou ter participado do grêmio estudantil durante seu ensino médio, descobrindo a partir dessa experiência uma afinidade com a política.

Em relação à Fernanda, aluna do curso de engenharia, a formação fundamental e média se deu exclusivamente no ensino público. A cidade na qual Fernanda estudou possui um total de 90 mil habitantes e abriga uma das grandes universidades públicas federais do estado de Minas Gerais. Mesmo assim, Fernanda relatou durante a entrevista que o tema, ensino superior, nas escolas em que ela passou era tratado de maneira muito vaga, os professores não faziam menção ou incentivavam os alunos a continuarem os estudos. Quando questionada sobre sua graduação fundamental e média, Fernanda comenta que as principais lembranças eram relacionadas aos amigos que tinha e ainda tem.

Assim que concluiu o ensino médio, Fernanda começou um curso técnico de seis meses no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) de assistente administrativo, o que garantiu a ela um estágio remunerado. Fernanda comentou que chegou a tentar o curso de contabilidade em uma universidade federal, mas não passou e a partir daí manteve seus esforços em trabalhar.

[...]Jeu vejo que tem umas meninas [que também cursam engenharia] ... que eu vejo que as escolas [em que concluíram o ensino médio] já é voltada pro ensino superior e eles [professores de escolas da rede particular] incentivam muito isso. (trecho retirado da entrevista com Fernanda)

Carla, aluna de medicina, assim como Fernanda também frequentou o ensino público durante toda a sua formação nos níveis fundamental e médio, mas diferente da experiência de Fernanda, Carla relata ter sido incentivada por seus professores durante toda a sua trajetória. Esse incentivo é justificado pelo desempenho acadêmico que Carla apresentava, principalmente em relação à matemática, chegando a ganhar cinco medalhas nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Esse destaque todo, segundo Carla, abriu diversas portas, inclusive a chance de uma iniciação científica júnior em matemática na universidade federal próxima a sua cidade. Carla relata que por causa dessa oportunidade, que possibilitou a ela visitar algumas vezes por mês para o campus dessa universidade federal, o ensino superior parecia cada vez mais próximo para ela. A cidade na qual Carla nasceu e estudou é a menor dentre as duas acima citadas, possuindo uma população de apenas 20 mil habitantes.

É interessante destacar, na narrativa de Carla, que a justificativa usada por ela para enaltecer seus professores foi o de que os mesmos também trabalhavam nas escolas da rede privada. Constata-se, a partir dessa justificativa, que professores tais como os de Carla e Maria, que pertenciam ao campo do sistema de ensino particular, tenham internalizado, tenham naturalizado o incentivo ao ensino superior, uma vez que essa seja a lógica dominante dentro do campo particular de ensino.

Outro ponto que merece destaque é que Carla foi vítima de *bullying* durante sua formação fundamental, ela era pejorativamente chamada de nerd por seus colegas de turma. O interessante neste episódio é que Carla foi constrangida por se comportar diferente da lógica dominante em seu campo escolar, mesmo que esse comportamento diferente seja academicamente positivo, ela foi julgada por não apresentar rendimento semelhante aos de seus colegas.

[...] meu nome é um nome muito comum então eu era diferenciada das outras Carlas como Carla nerd, no começo era difícil, eu ficava aborrecida porque parecia ser algo ruim. (trecho retirado da entrevista com Carla)

Ela contou, durante sua entrevista, que no começo se incomodou com o apelido porque não entendia de que forma gostar de estudar e se dedicar pudessem ser uma coisa pejorativa, mas que com o passar do tempo ela parou de se importar. Esse processo de ressignificação do *habitus* que Carla incorporou em casa, demonstra a atuação da violência simbólica para inculcação dos sentidos dominantes do campo social em questão (BOURDIEU e PASSERON, 1992). Carla foi constrangida por seus colegas e pela autoridade pedagógica, representada pelo professor, para comportar-se a partir da lógica dominante de seu campo social.

Agora em relação às decisões tomadas pelas alunas em relação à continuidade do processo de formação escolar, existe também uma clara participação dos familiares. Maria, por exemplo, teve um incentivo muito grande de sua mãe que, segundo ela, foi a responsável por ela ter estudado nas escolas particulares que estudou. Além da participação direta da mãe, Maria relata ter contato próximo com primas mais velhas que fizeram o ensino superior e disse ter se aproximado da ideia de ingressar na universidade por ter esses exemplos dentro da sua família.

A influência do capital social fica bastante evidente na narrativa de Maria, que deixa claro que sua aproximação com o ensino superior está ligada ao convívio com pessoas que pertenceram e pertencem a esse espaço. O capital social de Maria possibilitou a ela aproximar-se do campo social que é a universidade (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017).

É imprescindível destacar que Maria percebe que suas primas só conseguiram acessar e permanecer no ensino superior porque foram beneficiadas pelos programas federais de financiamento estudantil e de bolsas de estudos.

“[...] , mas aí as minhas primas mais velhas se formaram, são todas graduadas e também foi o financiamento estudantil as bolsas de graduação que possibilitaram que eles se formassem.” (trecho retirado da entrevista com Maria)

Esse relato deixa evidente a necessidade de investimento público em políticas sociais que auxiliem as classes menos favorecidas a acessar o ensino superior, já que essa parcela da população dificilmente consegue arcar financeiramente com os custos ligados à obtenção do diploma universitário.

Em um caminho parecido com o de Maria, Carla também teve uma forte influência da sua mãe no decorrer de sua vida escolar, e que justifica o seu destaque escolar outrora

relatado nessa análise. De acordo com o que Carla contou na entrevista, sua mãe foi responsável por ensiná-la em casa. O pai de Carla possuía condições de sustentar a família sozinho, por esse motivo a mãe de Carla passava muito tempo em casa, e parte desse tempo era usado para estudar com a filha. Carla conta que sua alfabetização foi iniciada por sua mãe e que chegou à escola sabendo ler e escrever algumas palavras. O motivo pelo qual Carla se destacou quando ingressou na escola, portanto, está relacionado com o capital cultural adquirido por ela em seu núcleo familiar (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

É importante dizer que a mãe de Carla só teve condições objetivas de ensinar a filha porque a renda familiar permitia, não era necessário que os dois pais trabalhassem. Nessa situação, é possível concluir que o destaque escolar de Carla não só está atrelado ao capital cultural que recebeu de sua mãe como também está atrelado ao capital econômico, que permitiu objetivamente que Carla recebesse essa educação em casa (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017). Vale destacar que a condição financeira da família de Carla, que possibilita a sua mãe não trabalhar, é uma condição de privilégio dentro da realidade das classes sociais mais baixas, e que as famílias de Fernanda e Maria, por exemplo, não gozavam.

Isso fez com que Carla, quando entrou na escola, tivesse um desempenho muito melhor comparado com o de seus colegas, uma vez que já tinha familiaridade com o assunto ou atividade. Além do mais, Carla disse que os professores tentavam fazer com que ela diminuísse o seu ritmo de aprendizagem para acompanhar a turma, mas sua mãe nunca deixou que ela pensasse dessa forma.

Em relação à Fernanda, foi possível identificar que a família também influenciou sua decisão, mas a influência foi num sentido contrário à continuidade dos estudos. Durante a entrevista, Fernanda relata que seus pais possuem uma origem bastante humilde e que não têm intimidade com a realidade do ensino superior, por isso ela nunca recebeu incentivos ou orientações vindas deles, neste sentido. A decisão de ingressar no ensino superior foi tomada por ela alguns anos depois de já ter concluído o ensino médio. Diferente de Maria, que teve contato direto com familiares que a influenciaram, Fernanda não possuía capital social que a aproximasse do ambiente (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017).

De acordo com Fernanda, o estopim da sua decisão de entrar no ensino superior foi um dia em que se sentiu humilhada em seu ambiente de trabalho. Ela era secretária

em uma rádio de sua cidade e comentou que os convidados que possuíam alguma fama/reconhecimento social que se dirigiam ao estúdio para conceder entrevistas aos jornalistas da rádio conversavam com ela e a tratavam como se ela não tivesse importância. Esse episódio retrata perfeitamente o poder simbólico exercido pelo capital cultural, que coloca Fernanda em uma posição inferior à dos jornalistas, por exemplo, que possuem graduação superior e, portanto, gozam de mais prestígio social (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

A partir desse episódio ela concluiu que para mudar sua vida precisaria voltar a estudar, então realizou a prova do ENEM e foi aprovada no curso de engenharia florestal. É preciso destacar que para deixar sua condição de dominada, Fernanda precisou se submeter ao sistema dominante imposto, naturalmente, pelas classes dominantes, que é o ensino superior e a consequente obtenção do diploma. Ela comenta também, que ainda hoje seus pais fazem comentários desagradáveis sobre sua decisão, como por exemplo:

[...] nossa Fernanda se você tivesse continuado trabalhando você já tava com um monte de coisa [bens materiais, dinheiro...], você foi parar a vida pra estudar." (trecho retirado da entrevista com Fernanda)

O comentário proferido pelo pai de Fernanda expressa um *habitus* de classe social dominada, que coloca o ensino superior como uma perda de tempo, um destino que não cabe na realidade das pessoas dessa classe social.

A análise continua no próximo tópico partindo agora do primeiro contato que Maria, Fernanda e Carla tiveram com o ambiente universitário. Buscando entender suas relações com os colegas de turma bem como suas condições de permanência na universidade.

6.3 No começo foi difícil

O primeiro contato delas com o ambiente universitário e as condições com as quais elas precisaram conviver para acessar esse ambiente se deu de forma semelhante. Um ponto em comum muito importante é que em todas as entrevistas as alunas deixaram claro que só estão cursando o ensino superior público por causa da assistência estudantil que receberam e recebem, como o alojamento e as bolsas que conseguiram ao longo do curso.

Fernanda, por exemplo, dependia completamente da moradia estudantil para conseguir estudar, ela não possuía condições econômicas de se manter em outra cidade e seus pais não tinham condições de ajudá-la. O sonho de melhorar sua condição de vida estava completamente ligado à moradia estudantil da universidade, o que mais uma vez ressalta a importância do investimento público em políticas voltadas a assistência estudantil.

[...] primeiro eu não tinha conseguido a moradia provisória, aí eu já subentendi assim, se eu não conseguir a provisória eu não vou conseguir a definitiva e eu não tenho condição de me manter aqui.” (trecho retirado da entrevista com Fernanda)

Para Carla, a moradia estudantil era necessária pelo afastamento geográfico que a universidade possui em relação à cidade e aos bairros periféricos. Mesmo morando em uma cidade próxima, cerca de 20 quilômetros, Carla gastava duas horas para chegar até a sala de aula. Isso porque ela precisava pegar um ônibus até a rodoviária da cidade e depois outro até a universidade que fica distante cerca de 5,3 quilômetros da rodoviária. Esse episódio é importante para destacar que pouco adianta estar matriculado na universidade se não existe condições objetivas de acessá-la.

Minha aula começava 8 horas da manhã [...], mas eu tinha que pegar o ônibus na minha cidade 6 horas pra chegar na cidade X às 7 horas pra chegar na universidade as 8 [horas], parece que a universidade fica em outro continente em relação a cidade X. (trecho retirado da entrevista com Carla)

Na entrevista de Maria, ela ressalta a importância da moradia estudantil, mas atrela com maior ênfase sua permanência na universidade às bolsas estudantis que ela teve acesso desde o seu primeiro período. Para permanecer na universidade, ela afirma que

[...] você precisa daquela bolsa [estudantil] [...] a gente precisava do dinheiro pra se manter na universidade.” (trecho retirado da entrevista com Maria)

Maria comentou sobre a experiência de estar em uma condição de vulnerabilidade social cursando Direito em uma universidade pública. Segundo ela, seus colegas ficaram fascinados e curiosos, como se fosse a primeira vez que eles tivessem tido contato com alguém de classe econômica baixa. Esse episódio mostra o distanciamento do campo social de alunos economicamente privilegiados, que passam sua vida escolar inteira sem interagir com pessoas de campos econômicos inferiores.

Um ponto interessante a ser ressaltado é que, quando Maria contava sobre as condições do alojamento, seus colegas ficavam, de certa forma, perplexos com a qualidade do ambiente, como se Maria estivesse recebendo muita “mordomia”. É possível justificar esse comportamento apresentado pelos colegas de Maria, a partir da lógica neoliberal que tem sido dominante nos últimos anos, que culpabiliza os direitos humanos pela falta do valor individual de competitividade (GENTILI, 1996). Esse pensamento resulta numa confusão proposital entre direitos e privilégios e coloca, portanto, condições e oportunidades, que na verdade são conquistas e garantias sociais, como sendo privilégios. Não obstante a violência simbólica, sofrida por Maria ao se inserir em um espaço de classes dominantes, o episódio narrado demonstra que é preciso também que ela sofra fisicamente por ocupar esse espaço.

[...] parece que a gente que é beneficiada com algo do governo a gente tinha que pagar com nosso desconforto, sabe?” (trecho retirado da entrevista com Maria)

Quando questionada sobre sua rotina acadêmica, Maria comenta ser bolsista desde o primeiro período, ela começou participando da bolsa calouro e agora está estagiando como bolsista em uma Pró-reitoria da universidade. Apesar de ter comentado que algumas vezes precisa sacrificar seu rendimento nas disciplinas para dar mais atenção às atividades da bolsa, Maria diz estar feliz, pois amadureceu muito como pessoa e que por causa da sua bolsa ela consegue vislumbrar sua profissão na prática.

Entretanto, ela também comentou que tem vontade de participar de atividades extracurriculares como núcleos de extensão e projetos de pesquisa, mas que precisa dividir essas atividades por período já que não consegue ter muito tempo livre devido à dedicação semanal de 20 horas de trabalho para receber a bolsa estudantil ofertada pela Pró-Reitoria. A situação vivida por Maria confirma a vantagem, proporcionada pelo capital econômico, que alunos de classes sociais mais elevadas possuem durante a formação, pois não precisam limitar-se na hora de escolher atividades extracurriculares (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017).

Em relação ao ambiente de estudos, ela afirma que não utiliza os espaços disponibilizados pela universidade, ela prefere estudar em seu quarto no alojamento estudantil. De acordo com ela, as meninas com quem divide o apartamento fazem cursos integrais, o que faz com que elas fiquem fora de casa o dia inteiro, deixando o ambiente silencioso e tranquilo para ela estudar.

Fernanda, assim como Maria, também contou que possui bolsa institucional desde o seu primeiro período como estudante universitária, mas ela disse ter feito exclusivamente pelo dinheiro, já que ela não tem condições de se manter na universidade sem algum tipo de renda mensal. Ela foi bolsista de iniciação científica e de monitoria, apesar de não ter feito por opção própria. Fernanda disse ter aproveitado o máximo que conseguiu para aprender com as atividades que exerceu enquanto bolsista. Questionada sobre as atividades extracurriculares que ela gostaria de participar, Fernanda comentou ter vontade de entrar para a empresa júnior do seu curso, mas disse não ter condições já que é uma atividade sem remuneração. E as atividades remuneradas que exerce lhe consomem todo o tempo que conseguiria se dedicar ao longo da semana, o que impacta na impossibilidade de se envolver com atividades que ela acredita que iriam contribuir mais para a sua formação profissional.

Em relação à sala de aula e aos colegas, Fernanda disse que possui um sentimento de inferioridade, sempre imaginando que seu rendimento nas avaliações da disciplina é menor. Ela comentou ficar impressionada com a capacidade de algumas pessoas da sua turma de obterem êxito nas disciplinas sem muito esforço. Quando questionada sobre isso, ela diz acreditar que a formação escolar desses alunos pode sim ter influência e por isso eles possuem desempenho melhor, mas que ela acredita que seja uma característica deles e da forma como eles absorvem o conhecimento. No entendimento dessa pesquisa, os alunos com facilidade identificados por Fernanda, são herdeiros de um capital cultural familiar, ou adquiriram capital cultural no decorrer de sua formação escolar, que os coloca em posição vantajosa aos demais alunos (BOURDIEU e PASSERON, 1992; 2009).

Além disso, é possível que o sentimento de inferioridade de Fernanda decorra da violência simbólica sofrida por ela quando ingressou no ambiente universitário. Fernanda considera que entrou na faculdade com uma idade já avançada e com poucas lembranças das matérias do ensino médio, e por isso se sentia menos capaz do que alunos que haviam acabado de deixar o ensino médio. Portanto, ela se sentia inferior por desconhecer algumas das matérias iniciais do curso de engenharia, e mesmo ela não sendo culpada por não saber, a violência simbólica faz com que ela se culpabilize por não possuir o conhecimento do campo em que está inserida (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Fernanda também comentou que seu apartamento no alojamento estudantil é bastante tranquilo, facilitando a concentração para estudar e também para descansar da sua rotina puxada de aulas e estágio. É preciso destacar que o conforto de Fernanda é uma

coincidência, apenas sorte de ter sido inserida em um espaço com outras meninas calmas e que zelassem por um ambiente tranquilo.

O primeiro contato de Carla com o ambiente universitário foi parecido com o de Maria e Fernanda. Ela participou do programa bolsa calouro em seu primeiro período na universidade e desde o seu segundo período é bolsista no Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE). A situação vivenciada por Carla em sala de aula, entretanto, foi diferente das experiências vividas por Maria e Fernanda. Carla foi selecionada para o curso de medicina na última chamada do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e por isso ela entrou no curso um mês após o início das aulas.

Esse primeiro mês que Carla perdeu foi o período em que, naturalmente, sua sala formou grupos e por ela ter ficado de fora desse processo ela foi vista como “intrusa” na sala de aula. Durante a entrevista, Carla comentou ter se sentido uma extraterrestre no primeiro período, sendo inclusive vítima de bullying. Como se não fosse o bastante, ela ainda precisava lidar com um mês de matéria perdida e, conseqüentemente, acumulada para estudar e avaliações que já estavam próximas de acontecer. O estresse causado pelos colegas e a pressão das avaliações fez a estudante pensar em reprovar no primeiro período para mudar de turma e fazer as matérias com mais calma.

Carla não chegou a dizer claramente que parte da sua exclusão foi influenciada pela sua situação social vulnerável, mas é possível afirmar que isso tenha sido um agravante, já que, durante a entrevista ela comenta que grande parte de seus colegas de turma vêm de cursinhos preparatórios particulares e que possuem uma idade mais avançada do que a dela. Essa diferença, esse choque causado pelo ingresso de Carla ao ambiente universitário é consequência da inculcação realizada na grande parte de seus colegas de classe, de que pessoas do perfil dela não pertencem a esse ambiente (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Carla entrou na universidade pública, em um dos cursos mais concorridos, tendo apenas 18 anos de idade e formado a vida toda em escolas públicas. Mais uma vez podemos relacionar com a perspectiva de competitividade meritocrática presente no pensamento neoliberal (GENTILI, 1996). Os colegas de turma de Carla, que só passaram na universidade pública após estudarem durante anos em cursinhos privados, não reconhecem Carla como legítima ocupante da vaga.

Por mais que você pode pensar que você é jovem e está se destacando [por ter entrado cedo no ensino superior] quando você chega na sala de

aula [da universidade] você pensa que é uma alienígena. (trecho retirado da entrevista com Carla)

O próximo e último tópico da análise tratará primeiro do sentimento delas em relação ao curso que escolheram, se acham que fizeram a escolha certa ou se pensam ou pensaram em desistir da graduação alguma vez. E em segundo, fará uma análise das perspectivas que cada uma delas possui sobre suas atuações futuras enquanto profissionais da área.

6.4 Infelizmente na minha família não tem nenhum QI (Quem Indica)

Caminhando para o fim das entrevistas, as alunas foram questionadas sobre suas perspectivas futuras de trabalho e sobre se sentirem confiantes com o curso que escolheram. Maria comentou que estava muito feliz com o curso de Direito e não acreditava que se arrependeria da escolha que fez. Ela afirmou se identificar com o curso, principalmente com a área social. Em relação ao seu futuro emprego, a estudante disse que sabe das dificuldades que irá enfrentar por causa da competitividade da área, seja prestando um concurso público ou atuando no Direito Privado, mas acredita estar preparada. Ela comenta que muitos colegas de classe adotam uma perspectiva meritocrática em relação ao futuro, defendendo que a partir do momento em que você tem o diploma em mãos conseguir ou não um emprego depende da sua qualidade enquanto profissional.

Em geral alguns colegas [da universidade] acham que a gente vai ter oportunidades iguais, eles serem filhos de promotores ou de juízes não os privilegia em nada em relação a alguém que não tem família. (trecho retirado da entrevista com Maria)

Claramente os colegas de sala de Maria têm suas condições dominantes tão naturalizadas em seus *habitus*, que são incapazes de reconhecer a situação de privilégio em que se encontram (BOURDIEU e PASSERON, 1992). Assim sendo, eles desconsideram a importância do capital social na hora de ser selecionado ou não para uma vaga de emprego. As oportunidades são maiores para aqueles que possuem maior capital social, ou seja, maior relação, envolvimento com pessoas do campo de atuação desejado (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017).

É mais fácil, portanto, ingressar no mercado de trabalho quando seus pais são donos de um escritório, por exemplo, ou quando seu núcleo familiar é povoado de pessoas (membros da família e amigos) que possuem posições de destaque social, ou que conhecem pessoas influentes socialmente. É importante ressaltar que essa concepção meritocrática adotada pelos colegas de Maria esconde a violência simbólica que existe por trás das relações sociais de dominados e dominantes. Induzindo ao entendimento de que a sociedade está organizada desse jeito porque alguns se esforçam mais que outros.

Neste sentido, Fernanda também afirma em sua entrevista que:

Não tenho ninguém na minha família pra ser um QI [quem indica] pra me ajudar em alguma coisa. (trecho retirado da entrevista com Fernanda)

O comentário proferido por ela deixa mais uma vez evidente quão condicionante é o capital social para ingressar ou não no mercado de trabalho. Demonstrando o receio, o desconforto vivido por Fernanda uma vez que não tem familiares ou amigos capazes de ajudá-la a conseguir uma vaga de emprego em sua área de formação.

Fernanda, diferente de Maria, disse não se sentir nem um pouco preparada para o mercado de trabalho. Ela sente que na sua graduação existe muito incentivo por parte dos professores para que os alunos realizem pós-graduação, deixando a discussão das oportunidades dentro do mercado de trabalho em segundo plano. Com bastante ênfase, Fernanda diz que seu curso se concentra muito na parte teórica e deixa a desejar na parte prática. Ela, por exemplo, comenta ser uma futura engenheira florestal que nunca entrou em uma floresta.

Apesar dessa falta de confiança para ingressar no mercado de trabalho, Fernanda se mostrou ansiosa pela conquista do diploma, já que suas condições de vida na universidade não são as melhores. Ela relata ter uma rotina muito cansativa com praticamente nenhum momento de descanso. Para Fernanda,

O esforço que você faz te dá um retorno, é o aprendizado é tudo. Mas tem hora as vezes que a gente tá muito cansado e aí você repensa sabe. Eu não queria [fazer tudo isso] eu queria poder descansar hoje [...] (trecho retirado da entrevista com Fernanda)

A pressão sobre ela não deixa de ser uma violência simbólica, que a todo tempo inculca nela a ideia de que é natural para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica

exercer essa quantidade de atividades já que de alguma forma eles precisam justificar sua vaga na faculdade (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Já para Carla, os sentimentos foram um pouco diferentes dos de Maria e Fernanda em relação ao mercado de trabalho. Ela, sem pestanejar, disse que possui emprego garantido assim que se formar, e comenta inclusive que alunos de medicina não se preocupam em ficar desempregados, mas sim se vão ou não matar algum paciente. A fala de Carla, na verdade, diz muito sobre a situação do sistema de saúde brasileiro, principalmente o público, que carece de uma quantidade maior de médicos.

É possível também perceber a alienação nessa fala de Carla, que ignora a influência do capital social para a obtenção de uma boa vaga de trabalho (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017). É evidentemente mais fácil para um médico começar a trabalhar assim que se formar quando seus pais já possuem um consultório médico, ou possuem contatos com médicos influentes.

Sobre a satisfação com o curso, Carla comenta ter acertado em cheio na sua escolha, não se imagina fazendo outro curso que não medicina. Entretanto, Carla faz um comentário bastante pertinente sobre sua rotina na graduação. Segundo ela, a carga de matérias por período é grande, as atividades extracurriculares que ela realiza e mais sua bolsa no PADNEE consomem bastante tempo, mas mesmo assim ela se sente feliz realizando todas essas atividades. Carla assume sentir-se cansada física e mentalmente realizando todas essas atividades, mas sente que vale a pena porque está fazendo o que gosta.

O comentário de Carla é, assim como o de Fernanda, uma justificativa inculcada pela violência simbólica do ideal de mérito e competitividade (BOURDIEU e PASSERON, 1992). É natural para Carla que ela exerça a quantidade de atividades que exerce sem se questionar sobre os motivos dela ter que realizá-las, porque, pela lógica social dominante, ela precisa merecer ocupar uma vaga no curso de medicina.

Eu to bem cansada, mas sabe aquele cansado bom? De tipo, eu to fazendo o que eu gosto e tá tudo bem. (trecho retirado da entrevista com Carla)

As percepções sobre o futuro profissional de Carla, Maria e Fernanda deixaram clara a posição desfavorecida que essas estudantes em situação de vulnerabilidade social ocupam por não possuírem capital social necessário para ingressar de forma mais fácil ao mercado de trabalho (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017).

O que é mais um reflexo da reprodução social do sistema de ensino: a legitimidade que ele confere para que os detentores de capital econômico, cultural e social tenham maiores acessos ao mercado de trabalho que os demais. No tópico seguinte, são tecidas algumas considerações sobre o fechamento desta pesquisa.

6.5 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar, a partir da ótica defendida por Bourdieu e Passeron (1992, 2009), a trajetória acadêmica de estudantes em situação de vulnerabilidade social assistidas pela Assistência Estudantil. E, com isso, foi possível identificar que o caminho percorrido por elas até o ensino superior foi repleto de obstáculos.

Tendo por base as histórias de vida dessas três estudantes, foi possível identificar que as instituições escolares públicas de nível fundamental e médio, podem contribuir com a reprodução social. Essas instituições contribuem com a reprodução social quando seus professores não colocam o ensino superior como uma possibilidade aos seus alunos, inculcando neles uma ideia de que o ambiente universitário não é um espaço acessível.

Ainda em relação ao ensino fundamental e médio, foi possível perceber que o *habitus* reproduzido dentro de colégios particulares tem o ensino superior como um destino natural e óbvio para seus alunos. Com isso, foi possível observar os diferentes *habitus* que são reproduzidos dentro de campos sociais dominados e campos sociais dominantes.

Em relação à influência do núcleo familiar na decisão de cursar ou não o ensino superior, é importante destacar a influência do capital cultural recebido ou oportunizado pelos pais. Além disso, foi possível observar que a existência de parentes dentro do núcleo familiar dessas alunas, que cursaram o ensino superior, fez com que o ambiente universitário se tornasse mais próximo da realidade delas. Essa influência deixa clara a relevância do capital social na criação de oportunidades e possibilidades para os indivíduos que o detêm.

Outro ponto que merece destaque é a centralidade da assistência estudantil para que estas estudantes consigam permanecer no ensino superior. Todas as três, por exemplo, são moradoras do alojamento estudantil porque não possuem condições econômicas

de morar em outro tipo de moradia. Além disso, todas elas possuem bolsa estudantil desde o primeiro período na universidade.

Essa análise deixa clara, além da influência do capital econômico nas oportunidades de graduação, a necessidade e a importância do investimento público em políticas assistenciais para alunos em situação de vulnerabilidade social. A universidade pública não pode ser um espaço que potencialize a reprodução das desigualdades sociais, e por isso é preciso que todo e qualquer estudante possa acessá-la. E mais do que isso, é preciso garantir que todos consigam concluir sua graduação com dignidade.

Em relação aos eventos vivenciados pelas alunas dentro da universidade, foi possível perceber a violência simbólica por meio da ideologia neoliberal inculcada tanto no pensamento delas quanto no de seus colegas. A carga de atividades exercida pelas três é exaustiva, mas algumas delas justificam essa quantidade excessiva de trabalho como algo natural a ser feito para validar sua estadia no ensino superior. O sentimento implícito, na fala e nos eventos narrados por elas, é o de competitividade individual que vem de uma inculcação do ideal de valor a partir de rendimento/ produtividade.

Já em relação aos colegas do curso de algumas delas, foi possível perceber a mesma linha de raciocínio meritocrático em dois importantes momentos. O primeiro deles foi um episódio em que os colegas de Carla a excluíram por entenderem que ela não merecia, não pertencia ao espaço ocupado por eles. Já o segundo episódio foi a surpresa gerada nos colegas de classe de Maria ao ficarem sabendo das condições, que segundo eles eram boas até demais, em que ela vivia na moradia estudantil. A concepção adotada por essas duas turmas de alunos parte de uma confusão proposital, causada pelo neoliberalismo, entre as ideias de privilégio e direito.

Tendo por base a influência do capital social no processo de formação do sujeito, cabe aqui uma importante reflexão sobre o papel da educação na mobilidade social: de que forma a educação consegue exercer esse papel em uma sociedade que, a partir do capital social, reproduz sua estrutura de classes? A pesquisa não pretende responder a essa pergunta, mas a coloca como um problema para reflexão futura.

Por fim, ressalta-se que para discutir a educação superior pública no Brasil e o seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária, é preciso discutir e formular políticas públicas de assistência estudantil que garantam o acesso e a permanência

de estudantes de classes populares na universidade. E, neste sentido, é importante destacar que esta pesquisa, realizada a partir da história oral de vida dessas três alunas, retrata a atualidade do pensamento bourdieusiano para a compreensão da realidade social e suas desigualdades. E para tanto, o método da história oral foi imprescindível para compreensão da realidade social a partir de uma perspectiva construcionista que se atentou aos detalhes das experiências individuais vividas pelos atores sociais.

Referências

- BASTOS, L. C; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 97-126, 2015.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: jan. de 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: dez. de 2020.
- IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. 2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em: jan. de 2021.
- DE ALENCAR PRAXEDES, W. L. **O Vocabulário Bourdieu**. 2017.
- MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- MENEGON, T. G. *et al.* O Ensino Superior no Brasil: Breve Trajetória Histórica. **Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**, v. 7, n. 1, 2018.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.
- VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, 2010.

ZACCARELLI, L. M; GODOY, A. S. "Deixa eu te contar uma coisa...": Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.



Pelo direito de ingressar e permanecer! Desafios de estudantes cotistas no ensino superior

Aline da Cunha Miranda
Nathália de Fátima Joaquim

“Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!”
- Bia Ferreira (Cota não é Esmola, 2019)

O objetivo deste estudo foi identificar se o advento das políticas de ações afirmativas, a partir de sua implementação entre os anos de 2013 a 2019, conseguiu promover o acesso de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e provenientes de famílias de baixa renda ao ensino superior. Para tanto, foram analisados os números de ingressantes e concluintes dentro da categoria analisada, nos cursos de graduação de duas Universidades Federais sediadas em Minas Gerais, que possuem características semelhantes no que tange ao teor dos cursos de graduação ofertados por elas.

Em um relatório publicado em 2011 pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), dentre as universidades públicas que possuíam programas de ação afirmativa em 2011, ou seja, antes da Lei 12.711/2012, uma das universidades analisadas já desenvolvia algumas ações que, mais tarde, foram consideradas ações afirmativas. A outra instituição analisada não consta dentre as universidades públicas que no mesmo ano possuíam algum tipo de ação afirmativa, ou seja, em 2011, pelo relatório do grupo, não existia nenhuma política de ação afirmativa para ingresso em cursos superiores na Instituição.

O mesmo relatório também destaca que as ações afirmativas começaram a ser praticadas primeiro nas Universidades Estaduais e posteriormente nas Federais, que foram bem mais lentas no tocante à implementação. Esse cenário só começou a mudar

de maneira significativa a partir de 2008, época em que ocorreu o advento das políticas de reestruturação e ampliação de ofertas de vagas nos cursos superiores.

Logo, percebe-se que com a criação do REUNI as Universidades tiveram mais estímulos para fomentar as políticas de ações afirmativas. No mesmo relatório, nota-se que a partir da obrigatoriedade da lei de cotas, mais universidades da região sudeste, porção geográfica em que as Instituições analisadas estão localizadas, aderiram à reserva de vagas por meio das cotas, o que saltou de um índice de 0,19% em 2012, para 0,37% em 2014 na percentagem de adesão às ações afirmativas.

Ligado a todo esse repertório, uma das preocupações em relação à implementação da Lei 12.711/2012 e dos programas colocados em prática anteriormente, diz respeito à verificação se o conjunto dessas ações ao serem implementadas nas referidas Universidades conseguem promover a efetivação do estudante no cumprimento de sua trajetória acadêmica. Tendo em vista que cada instituição possui autonomia para a implementação dos programas a sua necessidade e realidade, e dada a configuração cultural e socioeconômica de cada região, neste estudo, tem-se como norte analisar se a implementação das políticas de ação afirmativa tem resultado no acesso, na permanência e na conclusão de qualidade da trajetória acadêmica dos estudantes.

Merece destacar que o objetivo dessa análise também se liga ao fato de reconhecer o campo da educação como um campo de luta, no sentido em que o conhecimento dentro desse campo e as teorias encontram-se em constante disputa e conflito (BOURDIEU, 1992). Disputa-se teorias, tipos de capitais (simbólicos, culturais) em função da manutenção de algum tipo de poder, e conseqüentemente para isso, reproduzem-se muitas vezes os mesmos conceitos e teorias para que essa reprodução continue reproduzindo certo padrão ou estrutura já dominante. Romper com esses tipos de pensamentos e estruturas é extremamente desafiador, e conforme exposto aqui, é preciso enfatizar que o processo de implementação da lei de cotas nas Universidades e Instituições federais de ensino, também se constitui como um desses desafios. A título de informação, para embasar esse último pensamento, o projeto de lei 73/1999 que deu origem à lei de ações afirmativas (cotas raciais), “tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva” (FERES, JR.; DAFLON, 2014).

Tal morosidade ocorre porque no Brasil pelo histórico de país colonizado, como já exposto no capítulo 3, e que busca respaldo na realidade eurocêntrica, tendo por base uma forma dominante como maneira de enxergar e interpretar o mundo, sempre

operou para manter seus padrões intactos. E essa lógica tem respaldo nas próprias ações do Estado, principalmente quando é necessário que o movimento negro, movimentos sociais e intelectuais tenham que intervir para trazer à tona a pauta das desigualdades decorrentes da ideia ultrapassada de raça.

Portanto, acompanhar e analisar a efetividade dessas políticas é importante, uma vez que as desigualdades provenientes das relações de poder entre grupos dominantes e dominados deixaram marcas profundas na realidade do país. Essas relações geraram “a chocante desigualdade social que criou entre nós duas classes de pessoas, as que são consideradas como tal e as que não são – para pôr fim às ilusões que caracterizam a formulação de muitas de nossas políticas públicas”. (TEIXEIRA, 2010 p. 173)

As análises sobre a efetividade da Lei e dos programas precisam ir além de uma análise meramente quantitativa, ela precisa estar embasada e sustentada por conceitos relevantes que levam em consideração as percepções daqueles que vivenciam o cotidiano construído a partir de tal Lei. Por isso, a lógica de ingresso e permanência de pessoas pertencentes a classes sociais populares e autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas, relaciona-se a um olhar mais ampliado e precisa ultrapassar os indicadores numéricos como único método para “atestar” o “sucesso” de uma universidade.

É o que se almeja discutir no próximo tópico deste estudo, quando ocorre a reflexão sobre alguns conceitos chave para se compreender o que de fato envolve os desafios de permanecer e de se sentir incluso no lócus acadêmico.

7.1 Inclusão, permanência e pertencimento: O que essas palavras têm em comum?

Como exposto no capítulo 3, o acesso à educação por anos foi negado a algumas camadas da sociedade brasileira, principalmente quando se analisa o acesso à educação superior. Voltar a essa reflexão, propicia uma compreensão mais profunda sobre o conceito de ingresso e permanência alicerçados pelo conceito de *habitus* e campo discutidos por BOURDIEU (1992). Neste sentido, é importante reiterar que as mazelas criadas e reproduzidas pela desigualdade social fazem com que estudantes oriundos de classes populares tenham maior dificuldade de permanecer em determinados ambientes, como nas instituições de ensino superior. Cabe ressaltar que

Esse sistema de dominação, marcado pela violência simbólica e difusor dos interesses das classes hegemônicas, se institucionaliza e se reproduz graças à construção sócio-histórica da desigualdade e da exclusão dos dominados, por meio do trabalho de agentes e instituições específicos, tais como a Família, a Igreja, a Escola e o Estado. (BICALHO; PAULA, 2009, p. 4)

Logo, o que se observa e conforme já exposto no capítulo 2, a eficiência do exercício da violência simbólica só ocorre com a legitimação do próprio dominado, seja por desconhecimento, conformação com as normas dispostas, ou algum tipo de coação.

Esses conceitos podem ser evidenciados quando em contato com o primeiro relatório de monitoramento das metas do Programa Nacional da Educação (PNE) em 2016, pelo INEP, constatou-se que ao realizar a comparação entre os 25% mais pobres e os 25% mais ricos fica evidente a diferença na escolaridade média na qual os de maior renda alcançaram, em 2014, uma média de 11,8 anos de estudos, enquanto que os de menor renda, obtiveram média de 8,0 anos. O mesmo documento também aponta que os pretos e pardos são minoria entre os que tiveram acesso a maior tempo de escolarização (SENKEVICS, 2019).

Todos esses dados, sustentados pelos conceitos que foram introduzidos, sugerem que a alfabetização e a educação formal foram privilégios de poucos e que historicamente pertencia às camadas mais ricas da sociedade. O que, conseqüentemente, como destacado, oferece a formação de um *habitus* por indivíduos pertencentes a essas classes que sempre tiveram acesso a esses espaços. E nesse ponto, é preciso ter atenção, uma vez que é notório que só o ingresso de estudantes de classes populares, não promove a efetiva inclusão e integração deles nesses espaços.

Assim, é importante destacar que as ações afirmativas possibilitaram que outros atores sociais tenham em vista teorias epistêmicas já consolidadas, e a partir dos saberes que esses carregam, consigam questionar e colocar em foco discussões a respeito do lugar de seu povo dentro dessas teorias e campos de conhecimento (GOMES, 2017).

Já a permanência em conexão com esses temas, pode ser considerada como um ato de permanecer, significando, portanto, perseverança, constância, continuidade (SANTOS, 2009). Para a educação superior, esse conceito é importante, pois permanecer em um curso superior para estudantes provenientes de classes populares pode ser o maior desafio.

Aqui se sugere ampliar o conceito de permanência para duas vertentes mais conhecidas: permanência simbólica e material. A primeira, e a menos embasada nas

ações institucionais, diz respeito a símbolos corpóreos ou extracorpóreos, significados e tipologias pertencentes a diferentes grupos, que podem ser percebidos nos ambientes, efetivando a concepção de inclusão (BOURDIEU, 1992). Já a permanência material diz respeito às condições de subsistência e de sobrevivência ligadas a nossas necessidades básicas, como moradia, alimentação e renda.

Por isso, a efetiva inclusão embasada na ideia de permanência e pertencimento parece ter um caminho bem longo para ser alcançado, uma vez que em muitas instituições de ensino superior “o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição e não somente com o uso da violência, mas pela produção de consensos sobre a sua dominação.” (ALMEIDA, 2019, p. 28)

Neste sentido, o pertencimento é fundamental para que o sujeito se identifique com o local e, com isso, passe a cuidar dele como se fosse sua própria continuidade (MORICONI, 2014). Porém, as políticas de inclusão e acesso nem sempre garantem o sentimento de pertencimento, uma vez que estudantes de classes populares, negros e indígenas ingressam nas instituições e não encontram refletidos simbolicamente e corporalmente os elementos e características que compõem a realidade de onde eles estão inseridos.

Junto a isso, encontramos o conceito de identidade na modernidade que, pelas palavras de Bauman (2005, p. 36) “significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar”. Por isso, modificar e construir uma identidade depende das possibilidades a que o indivíduo tem acesso. Logo, pode-se dizer que as instituições de ensino superior, quando reprodutoras de violências simbólicas de determinadas classes dominantes, prejudicam o desenvolvimento dessa identidade e logo o sentimento de pertencer, e que se não levado em consideração, pode colaborar para a evasão escolar.

Com isso, as políticas de ações afirmativas como ações estatais para democratizar o ingresso em instituições de ensino superior procuram provocar alterações de regras conduzidas por grupos sociais hegemônicos, provocando alterações de padrões de funcionamento e da atuação institucional. Portanto, tais políticas têm por objetivo “aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais” (ALMEIDA, 2019, p. 28). Encarar a complementaridade entre o ingresso, a inclusão, a permanência e a identidade são necessários para verificar a efetividade das ações afirmativas e verificar se as ações implementadas por cada

Universidade cumprem com a primazia de garantir a efetividade do direito à educação superior aos grupos a que é destinado.

Após essas considerações sobre os sentidos atrelados aos conceitos da permanência, inclusão e também do sentimento de pertencimento dos estudantes perante o ensino superior, chega-se enfim à análise sobre os reflexos que a Lei 12.711/2012 em duas Instituições de Ensino Superior - para que seja possível identificar sua influência no acesso e permanência de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas no ensino superior.

Para tanto, serão relacionados os dados referentes aos ingressantes e concluintes, pertencentes à categoria de estudantes pretos, pardos e indígenas, egressos de escola pública no ensino médio, e com renda per capita familiar bruta até 1,5 salários mínimos (BRASIL, 2012), entre os anos de 2013 a 2019, por meio de dados secundários disponibilizados pelas Universidades que foram analisadas.

7.2 O impacto da lei 12.711/2012 em duas Instituições de ensino superior do interior de Minas Gerais

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe avanços em relação à ampliação dos direitos do Estado e conseqüentemente das políticas públicas no Brasil, com destaque para políticas públicas que contribuíssem com a consolidação de um Estado Democrático de Direitos. Na consolidação desses direitos, tem-se garantido na Carta Magna, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Ainda na Constituição, em seu artigo 208, tem-se as garantias de efetivação do direito à educação pelo Estado, em seu inciso V, destaca-se uma dessas garantias, sendo “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Logo, percebe-se que a Carta Magna em alguns aspectos, dentro do contexto da educação, demonstra diferenciações a partir da noção de “capacidade”, o que por vezes pode estar atrelado a noções meritocráticas.

Por outro lado, em sentido amplo, a educação pode ser considerada como meio de desenvolvimento individual e coletivo em seus diferentes aspectos a partir de teorias

de conhecimento. De acordo com Paulo Freire (2003, p.40), “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”.

É neste sentido que Pierre Bourdieu (1992) defende que o conhecimento está inserido dentro de um campo que vive em constante disputa, e por isso se constitui como capital cultural, social e/ou simbólico. O autor afirma que a disposição e acesso a esses capitais não necessariamente está ligado a condições econômicas ou disposição de recursos materiais, como Karl Marx acreditava inicialmente. Os capitais ligados ao campo do conhecimento, de acordo com Bourdieu (1992), relacionam-se às manifestações, por vezes dissimuladas, e seu desenvolvimento liga-se à perspectiva de manutenção de poder.

Diante disso, é importante observar que, com a implementação da lei 12.711/2012, há um movimento de garantia de acesso às pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas ao ensino superior, como já destacado. Porém, carece destacar que a inclusão de indivíduos oriundos de realidades e contextos sociais tão diferentes das realidades presentes nas Universidades, anteriormente a 2012, traz a discussão temáticas relevantes a respeito da diversidade nesse espaço, e sobretudo em como essa pluralidade de atores é percebida e recebida pelas instituições de ensino.

Isso porque, ainda segundo Bourdieu (1992), a escola ou as instituições de ensino não são neutras em seus mecanismos de avaliação ou até mesmo em suas maneiras de ações internas. Logo é possível relacionar a dinâmica de ingresso dos estudantes contemplados pela política de ações afirmativas nas instituições com as estruturas que essas mesmas instituições já possuem e em qual sentido elas conseguem contemplar as diferenças e conhecimentos que esses estudantes já carregam consigo, antes mesmo de ingressarem na Universidade.

Essa problemática pode estar relacionada a fatores decorrentes da violência simbólica ou da falta de políticas de permanência mais efetivas, sustentadas pela ideia de pertencimento e identidade, por exemplo. Os dados coletados apontam que há um aumento no número de matrículas de estudantes ingressantes pela categoria Grupo 1 (G1), que reserva vagas para estudantes com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, entre os anos de 2013 a 2019. Porém, o mesmo não acontece quando se analisa os dados referentes aos concluintes pertencentes à mesma categoria, o que pode ser observado na Figura 3.

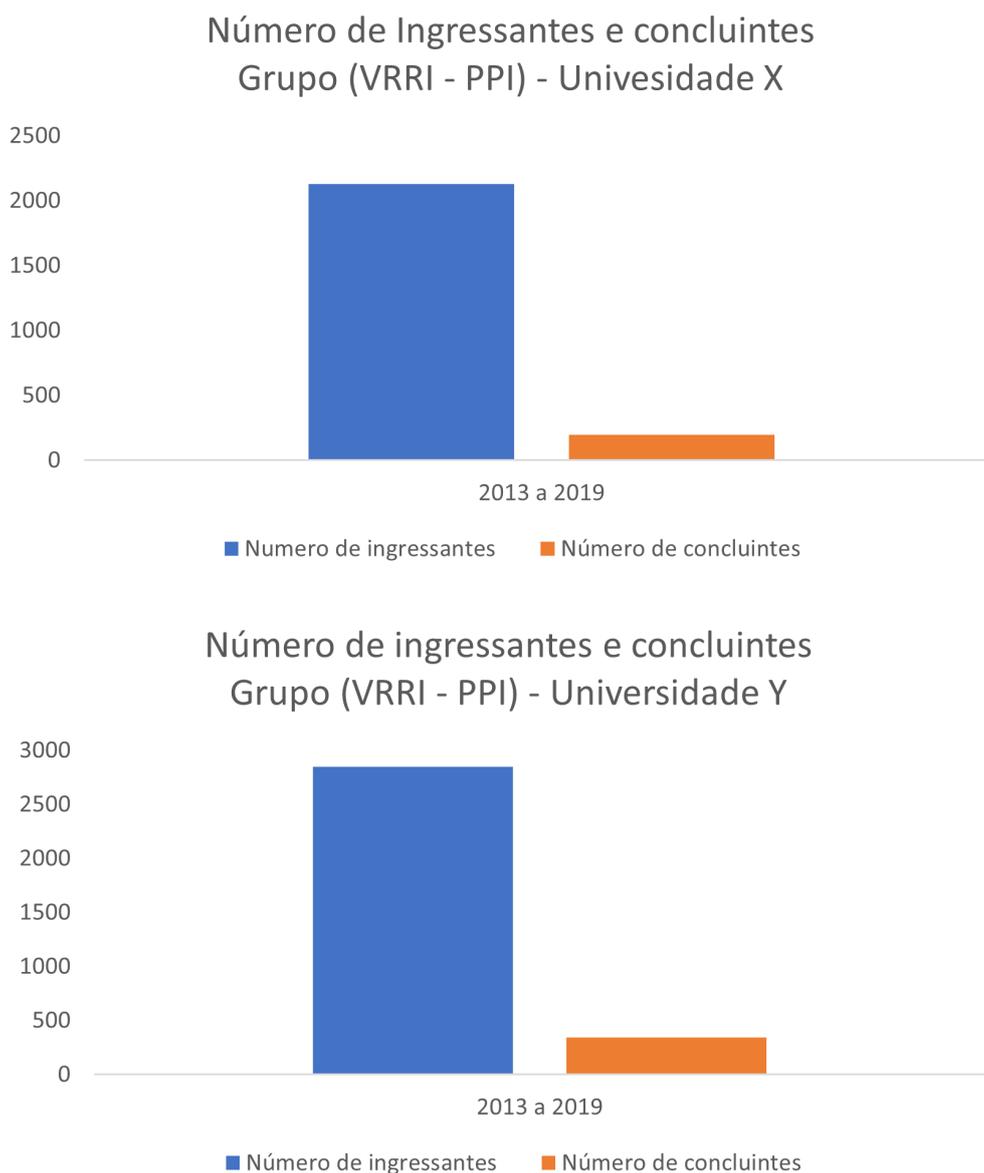


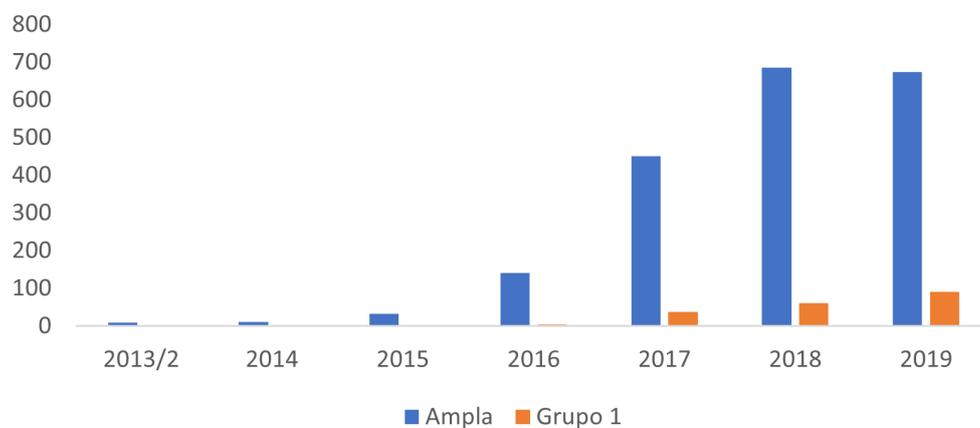
Figura 3: Relação número de ingressantes e concluintes pertencentes ao Grupo 1.
Fonte: As autoras, 2021.

A disparidade percentual entre ingressantes e concluintes sinaliza para a necessidade de políticas voltadas para a permanência de estudantes no ensino superior e em como essas devem estar associadas. É importante destacar que mesmo tendo um grande número de ingressantes cotistas nas duas Universidades estudadas, existe uma drástica redução no número de concluintes. Como mencionado anteriormente, essa desproporção pode estar ligada a diferentes fatores como transferências de curso, desistências, trancamentos entre outros, que são objeto de análise desta obra como um todo.

Em termos de comparação entre o número de estudantes concluintes que acessaram o ensino por ampla concorrência e os estudantes cotistas da categoria G1, a Figura 4 ilustra a grande diferença quantitativa entre os grupos.

Em ambas as Universidades analisadas, tem-se uma maior taxa de conclusão na modalidade de ampla concorrência ao longo dos anos. Na Universidade X, dos 2.130 de estudantes ingressantes entre os anos de 2013 a 2019, apenas 9,1% dos concluintes em 2019 pertenciam ao Grupo 1. E, na Universidade Y, dos 2.851 entrantes no período, 12% dos concluintes pertenciam ao grupo mencionado. Percebe-se então que, em termos percentuais, o número de concluintes cotistas está muito aquém daquele previsto em Lei, que é de garantir o acesso a pelo menos 50% das vagas.

Concluintes Universidade X: Grupo 1 e Ampla Concorrência



Concluintes Universidade Y Grupo 1 e Ampla Concorrência

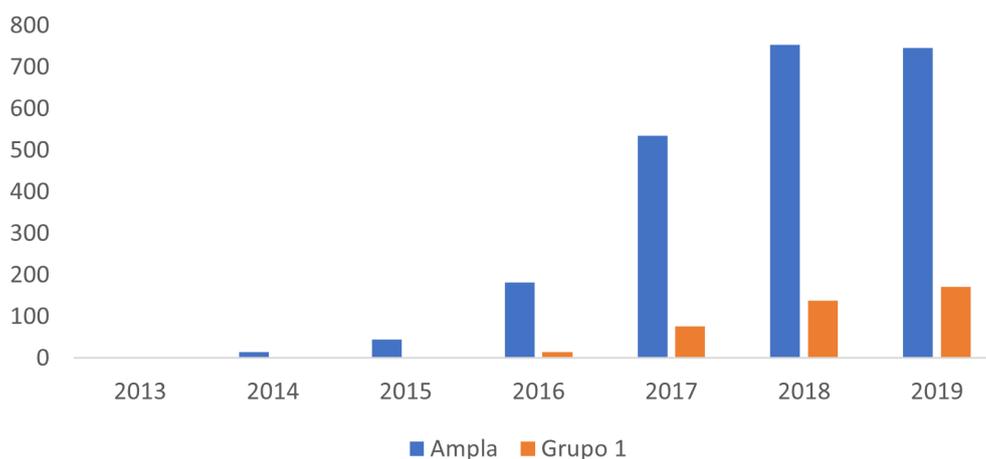


Figura 4: Relação estratificada do número de concluintes pertencentes às categorias: Grupo 1 e Ampla Concorrência.
Fonte: As autoras, 2021.

A partir da Figura 4, é possível perceber um gradual aumento do número de estudantes concluintes pertencentes à categoria Grupo 1 em ambas as Universidades analisadas.

Com o advento da lei de cotas em 2012 com aplicação no ano de 2013, percebe-se um relevante aumento de concluintes a partir de 2017, ano em que os estudantes que ingressaram em 2013 passam a ter condições de concluírem seus cursos de graduação, que é, em média, 4 anos e meio.

Na Universidade Y, o aumento é percebido com maior incidência, uma vez que a instituição oferece mais opções de cursos e conseqüentemente mais vagas em seus cursos de graduação do que o contingente ofertado pela Universidade X. Mesmo assim, em ambos os casos há de se considerar que o número de estudantes formados pertencentes à categoria de ampla concorrência é muito maior, em ambos os casos.

Na Universidade X, em 2017, 13% dos concluintes eram cotistas do grupo analisado, em 2018, apenas 8,7% pertenciam ao G1 e, em 2019, este percentual chegou a 14%. E, na Universidade Y, os cotistas começaram a se formar em 2016, sendo que, naquele ano, 8,2% dos concluintes pertenciam ao Grupo 1. No ano de 2017, esse percentual passou a ser de 14,3%, em 2018, 18,4% e, em 2019; 22,9% dos concluintes eram pertencentes ao grupo 1. Ou seja, os dados mostram que o número de estudantes do Grupo 1 aumentou entre os concluintes ao longo dos anos, exceto em 2018 na Universidade X. Os dados não revelam o que motivou esta queda, mas seria interessante uma investigação mais aprofundada neste sentido.

Além disso, é importante destacar que os números absolutos de ingressantes e concluintes do grupo denominado “ampla concorrência” também aumentaram no período analisado, com tendência de estabilidade apenas no ano de 2019. Com isso, pode-se concluir que, mesmo com o advento da lei de cotas, o número de vagas para o grupo não cotista ampliou ou, pelo menos, manteve-se inalterado, o que invalida o argumento de grupos contrários à política de cotas de que políticas de reparação penalizam as pessoas que não se enquadram nas cotas. Como pode ser observado na Figura 4, os dados contradizem esse argumento, e permite inferir o contrário.

Neste sentido, é importante identificar os fatores que levam os estudantes cotistas a evadir ou atrasar a conclusão do curso para que se garanta, de fato, a efetividade das leis de ações afirmativas. Na Figura 5, apresenta-se a situação de todos os estudantes cotistas do G1 que ingressaram nas duas IES estudadas no período.

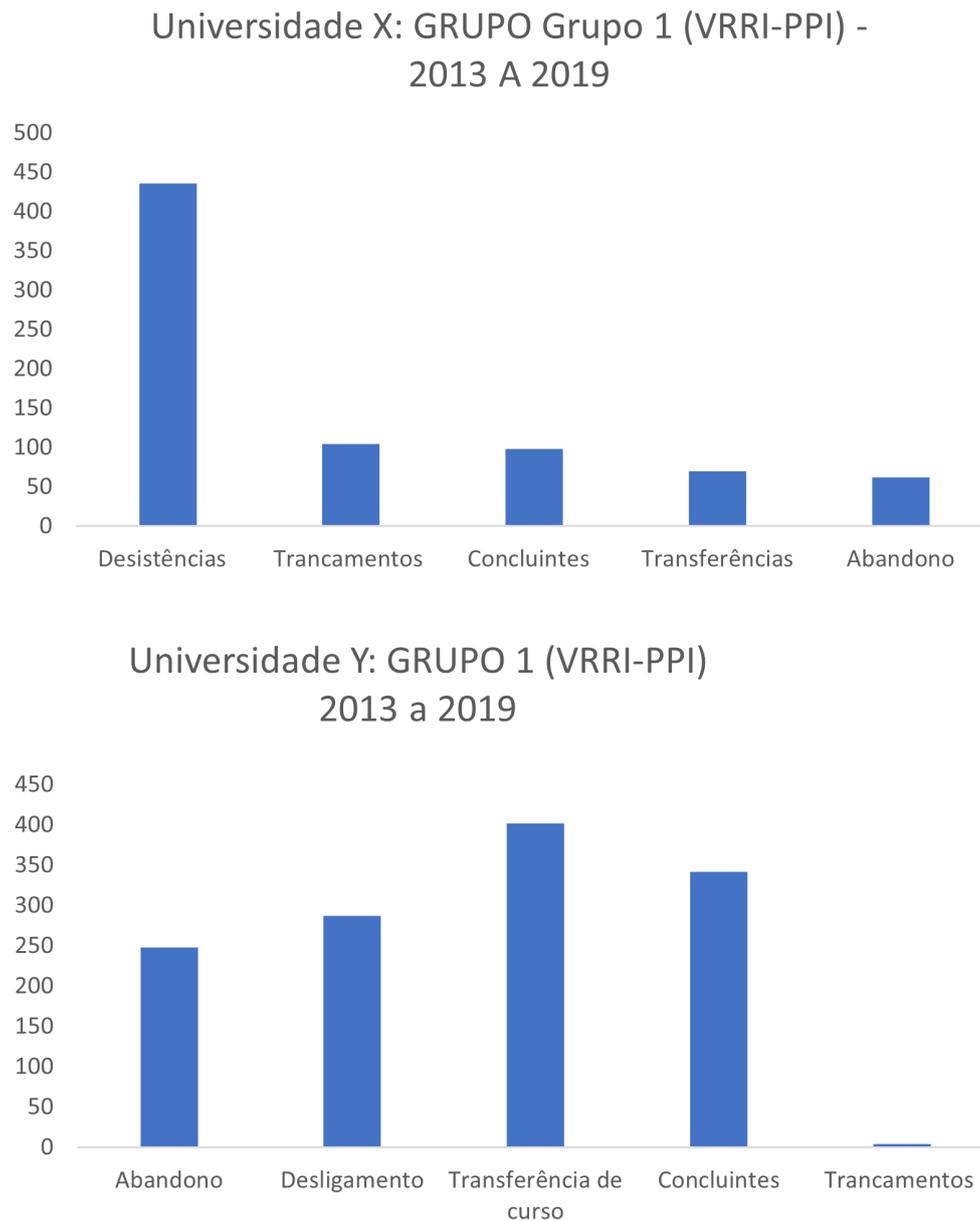


Figura 5: Relação do número de ocorrências em percursos acadêmicos estudantes pertencentes a categoria Grupo 1:
Fonte: As autoras, 2021.

Na Figura 5, é possível observar que, na Universidade X, o maior impacto para a redução no número de concluintes do ensino superior do Grupo 1 se deve ao alto índice de desistência destes estudantes. Infelizmente, não há dados suficientes para identificar os motivos que os levaram à desistência, mas um ponto importante a ser considerado é se as políticas de assistência estudantil cumprem o seu papel de garantir a permanência material e simbólica destes estudantes.

Já na Universidade Y, embora o percentual de concluintes seja bem maior do que na Universidade X, os casos de abandono e desligamentos de qualquer natureza, chamam

a atenção para a dificuldade que os estudantes cotistas têm em permanecer no ensino superior. E a transferência entre cursos, embora não indique evasão, demonstra que o prazo de conclusão do ensino superior pode ser mais longo.

Dados da V pesquisa sobre o perfil cultural e socioeconômico dos estudantes, divulgada em 2019, demonstram que, de forma geral, quanto menor a renda familiar, mais recorrentes se tornam as justificativas de desistência do curso superior, seja pelo impedimento financeiro, dificuldade de aprender novos conteúdos e eventualmente a licença maternidade. Estes dados lançam luz à importância de se garantir permanência material para estes estudantes e também como a violência simbólica e as diferenças de estoques de capital cultural podem influenciar na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social no ensino superior.

7.3 Considerações finais: Impacto das ações afirmativas nas Instituições analisadas.

De maneira geral, observa-se que o advento da Lei de Cotas possibilitou a inclusão dos estudantes pertencentes às classes populares e a grupos étnicos socialmente excluídos do espaço universitário. Gradualmente visualiza-se nas duas Universidades estudadas um aumento do número de formandos pertencentes à categoria analisada. Em contraposição a isso, temos números consideráveis de desistências, abandono, transferência e trancamento de tais estudantes, o que demonstra a necessidade de entender os motivos que levam a esses fatores.

Esses motivos podem estar relacionados à maneira com que cada instituição lida com a sua política interna de assistência estudantil, quais programas ela implementa, e quais ações estão ligadas a permanência material e simbólica desses estudantes. Isso porque, na Universidade Y, temos os fatores: transferência, abandono e desligamento como pontos que chamam a atenção sobre o percurso acadêmico desses estudantes. Enquanto na Universidade X tem-se o fator desistência como ponto mais alto. Neste sentido, faz-se necessário um levantamento e análises dessas variáveis de forma mais aprofundada para que a inclusão destes estudantes resulte também na sua permanência no ensino superior.

É notável o crescimento do número de ingressantes no ensino superior nos últimos anos. No ano de 2019, os estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas,

alcançaram um percentual de 51,2% do total de estudantes em instituições públicas de ensino superior (ANDIFES, 2019). Porém, como os dados demonstram, o número de concluintes não segue a mesma tendência.

Não olhar para isto contribui para as reproduções dos padrões dominantes sobre as subjetividades dos estudantes oriundos de camadas populares (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Essa reprodução pode, por vezes, não favorecer um sentimento de pertencimento e de acolhimento e sim de exclusão e estranheza. Logo, os modelos de provas, teorias utilizadas, e a própria configuração do corpo docente da Universidade, pode não carregar propósitos alinhados com a inclusão da diversidade e particularidade desses estudantes.

A operacionalização dessas características de forma objetiva pode se configurar como uma violência simbólica, que quando não internalizada pode se tornar um empecilho para que esses estudantes sigam com seus estudos. Olhar para esses fatores, possibilita analisar o propósito da inclusão, a partir da Lei 12.711, de maneira mais profunda, pensando em uma inclusão mais efetiva, e que cumpra com o objetivo de garantir que estudantes cotistas consigam ter possibilidades de se formarem, de serem atuantes academicamente e de impactar a realidade em que vivem.

Neste contexto, acredita-se ser fundamental que políticas de acesso e permanência estejam interligadas em suas ações e objetivos, sejam plurais e equitativas, e possibilitem a efetiva inclusão, permitindo o desenvolvimento e a conclusão dos cursos de graduação aos estudantes cotistas. É necessário construir ações concretas que contribuam para romper com a reprodução do sistema de ensino que valoriza apenas aquilo que é proveniente das classes dominantes. Essa reprodução pode, por vezes, não favorecer um sentimento de pertencimento e de acolhimento, e sim de exclusão e estranheza ao contato com o espaço. Por isso, há de se considerar que a exclusão pode acontecer por falta de condições de permanência material ou permanência simbólica.

No tocante da análise dos dados presentes na V Pesquisa do Perfil Cultural e Socioeconômico dos estudantes, é importante destacar que antes da promulgação da Lei de Cotas, em 2012, as políticas de ação afirmativa não eram recorrentes entre as IFES da região Sudeste. Com a chegada da legislação, houve uma pressão das Instituições federais para adotar essas políticas. E, depois de 6 anos, os resultados da V Pesquisa do Perfil Cultural e Socioeconômico dos Estudantes (ANDIFES, 2019) demonstram como as políticas de ações afirmativas e permanência foram e são importantes para

democratizar o acesso à educação superior. Porém, um fato merece atenção: a Lei 12.711, possui data de validade. Em seu artigo 7º, fica explícito que ela será revista em um prazo de 10 anos, o que pode indicar sua extinção, findo este prazo.

Diante disto, é importante frisar que as pesquisas sobre a efetividade da lei devem se concentrar em buscar resultados para além do quantitativo, focando no qualitativo e na efetividade dessa política no que diz respeito ao ingresso, permanência e conclusão das pessoas que foram beneficiadas pela política, ou seja, antes de extinguir ou revisar tais resultados, devem existir análises quantitativas e principalmente qualitativas e discursivas a respeito das transformações sociais ao longo do tempo decorrente da lei.

Portanto, para além de garantir o acesso dos estudantes ao ensino superior gratuito, é fundamental que se garanta a permanência destes sujeitos para que consigam concluir seus cursos de graduação. Outro ponto importante é que a lei das cotas também permitiu a desconstrução de pontos de vista hegemônicos dentro das universidades. Com isso, conforme destaca (GOMES, 2017) as políticas de ações afirmativas, sobretudo as cotas raciais, possibilitam que outros atores sociais consigam questionar e colocar em foco discussões a respeito do lugar de seu povo dentro dessas teorias e campos de conhecimento.

Neste sentido, destaca-se a importância e a necessidade de que estes atores sejam protagonistas e também narradores de suas histórias. Isso porque os impactos dessas políticas, a partir da [trans]formação social, precisam ter também um caráter educativo emancipatório para que seja possível romper com a reprodução social do passado no presente.

Sendo assim, tais políticas sugerem resultados para além de meramente quantitativos e sim resultados qualitativos e até de novos saberes epistemológicos que possibilitam reconstruir subjetividades e se firmar como desestabilizadoras. O advento dessas políticas deve representar possibilidades de transformação sobre a acessibilidade da população negra, indígena e de baixa renda ao ensino superior, e como esse acesso possibilita transformações de realidades e emancipação do indivíduo.

O grande desafio para as Instituições de ensino superior é incorporar saberes diversos no ambiente acadêmico, valorizando a cultura não hegemônica. Cabe à Universidade pública, ser um lócus para o questionamento da reprodução de teorias e práticas coloniais, ou seja, é urgente romper com a lógica da “dominação racial e imposição da

supremacia branco-eurocêntrica.” (RAMOS, p.129, 2019). Pensar sobre essa questão é uma tarefa árdua e desafiadora, pois para a maioria pode ser vista como “ameaça” a uma estrutura estruturante e irrefutável. Ao mesmo tempo se faz como estratégica para se visualizar outras práticas transformadoras, fazendo surgir espaço para as diferentes visões e compreensões como possibilidades de construção, rompimentos e ressignificação da própria sociedade para além da realidade empírica.

Por isso, a presente pesquisa demonstra a necessidade de pensar em estratégias específicas para a efetividade da lei 12.711/2012 associada aos demais programas de governo de expansão de vagas e reestruturação das Instituições Públicas Federais (REUNI) e ao programa de permanência estudantil (PNAES). Considera-se imprescindível que gestores públicos ampliem a noção de permanência, e a partir dos estudos e pesquisas já realizadas, sejam implementadas estratégias que permitam a efetividade na democratização do acesso ao ensino superior, sustentado pela lógica da permanência.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDIFES. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**, 2., 2004. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/12/II-Perfil-dos-Graduandos-IFES-Vr.pdf>> Acesso em: 25 de abr. 2021.

_____. **Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**, 4., 2014. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016148075eca434327469c267f6e95dd/Perfil2016.pdf>> Acesso em: 30 de abr.2021.

_____. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**, 5., 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 28 de nov. 2020.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BICALHO, R; PAULA, A. Violência Simbólica: uma Leitura a partir da Teoria Crítica Frankfurtiana Curitiba. In: EnGPR - ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR137.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2021.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014- 2016. – Brasília, DF : Inep, 2016.

_____. **Decreto nº. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.

_____. **Lei nº 5.465**, de 3 de julho de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5465.htm>. Acesso em: 25 de abr. 2021.

_____. **Decreto nº 1.331-a**, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 05 de abr. 2021.

_____. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Brasil. Senado Federal. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508200>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FERES JÚNIOR, J., *et al.* História da ação afirmativa no Brasil. In:____ **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 65-89, 2018.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 5, p. 31-44, jul. 2014.

FERREIRA, B. **Cota não é Esmola**. Gravadora: Altafonte Network, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0d5roQ3ZWAw>>. Acesso em 10 dez. 2021.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 51. ed.. Rio de Janeiro: Global editora, 2019.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In:____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 26 de jan. de 2021.

GALVÃO, Marina. **Dificuldades de permanência percebidas pelos estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia de uma instituição federal de ensino superior do sul de Minas Gerais**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes: 2017.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

Memória Viva. **Ailton Krenack em Vozes da Floresta**. [S.l.]: Rainforest Journalism Fund, 2018. 1 vídeo (59m). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KRTJlh1os4w>>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MEINERZ, Carla. **Reparação histórica, direito à diferença e especificidades da educação das relações étnico-raciais no Brasil**. Módulo 1 – curso: Desconstruindo o racismo na prática, 2020. UFRGS.

MORICOMI, Lucimara Valdambri. **Pertencimento e identidade**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em 28 abr 2021.

RAMOS, D. **Estado brasileiro, dispositivo de colonialidade e seguridade social: entre fazer e deixar morrer a população negra**. 2019, 136 f. Dissertação (Mestrado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37472>>. Acesso em 24 ago.2020.

SANTOS, B.S. Por uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H. *et al.*(orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, D; TENÓRIO, R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SILVA, Bruna. **Implementação da lei de cotas na Universidade Federal de Viçosa: uma avaliação comparativa do desempenho dos alunos cotistas e não cotistas.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/cso> . Acesso em: 13 de nov. 2021.

TEIXEIRA, C. S. (2010). A principal questão sociológica do Brasil. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n.109, 172-173, 2010.



A permanência de estudantes negros em cursos imperiais

Marinna Ribeiro Galvão
Mariana Rodrigues Avelar dos Santos
Nathália de Fátima Joaquim

A definição de negros neste trabalho acompanha aquela utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, o grupo que compõe pretos e pardos. Este grupo contempla a parcela mais pobre da sociedade brasileira. No Brasil, conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA- (2017), em 2015, a população negra tinha um rendimento mensal domiciliar per capita de R\$ 762,2. Neste mesmo ano, o rendimento mensal domiciliar per capita da população branca era de R\$ 1.402,2 (IPEA, 2017). No país, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017), em 2015, 12,0% dos negros de 25 anos ou mais e 25,9% dos brancos de 25 anos ou mais possuíam 12 anos ou mais de estudo. Conforme Gutierrez e Sarlet (2006), os negros estão à margem da sociedade.

Neste sentido, pretos e pardos têm de lidar com sua condição econômica e sua origem étnico-racial (SANTOS, 2009), que é fonte de discriminação social no país. Lima e Vala (2004) afirmam que alguns estudos mostram que os estereótipos negativos em relação aos negros têm diminuído. Todavia, formas mais sofisticadas de manifestações do racismo têm surgido, sendo corporificado em comportamentos cotidianos de discriminação (LIMA; VALA, 2004). A discriminação racial é a materialização do racismo (ALMEIDA, 2019). Conforme Lima e Silva (2016), a prática racista ocorre sutilmente por meio de expressões que ferem a honra e a dignidade do ser humano e causam prejuízos psicológicos e cognitivos ao mesmo.

Neste contexto, de acordo com Gutierrez e Sarlet (2006), percebe-se que ações afirmativas são necessárias para combater o racismo. Desta forma, com a pressão do movimento negro, foram introduzidas propostas normativas e leis no país que permitiam às pessoas negras maiores condições de acesso às universidades públicas (CAZELLA, 2012). Com isto, a universidade tem deixado de ser privilégio das elites (GUERREIRO; ABRANTES, 2005).

Estudantes oriundos de “meios populares” (CHARLOT, 1996, p. 48) adentraram este espaço. Negros, excluídos da academia, passaram ocupá-la a partir da Lei nº 12.711, que reserva vagas aos pretos e pardos (BRASIL, 2012). Para Santos (2017), acessar o ensino superior é um dos desafios desta juventude negra, pois a garantia de acesso não é suficiente para que este público consiga concluir um curso de graduação. Por isto, faz-se necessário garantir condições adequadas a estes estudantes para que possam continuar seus estudos (GOMES, 2007).

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é identificar as dificuldades de permanência percebidas pelos estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sul de Minas Gerais. Para isto, serão analisadas a permanência material e a permanência simbólica dos estudantes participantes. Cabe destacar que a escolha dos cursos de medicina, direito e engenharia foi provocativa, uma vez que são tidos como cursos imperiais (VARGAS, 2010). Estudantes negros estão usualmente em cursos de menor prestígio social. De acordo com Ristoff (2014), os cursos mais competitivos tendem a ter percentuais menores de estudantes pretos. Neste sentido, Costa (2017) defende que a porta que se abre para a educação superior se dá via carreiras tidas como de menor prestígio social. Então, é neste contexto que se propõe identificar os principais desafios enfrentados por estudantes negros para permanecer em cursos dominados por brancos, como será discutido a seguir.

Para desenvolver esta pesquisa, foi necessário utilizar o método bola de neve para identificar os sujeitos que seriam entrevistados. Este método prevê que um sujeito inicial indique outros sujeitos que atendam as especificidades definidas (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Nas entrevistas, usou-se um roteiro semiestruturado, que abrangeu aspectos da permanência material (condições materiais, necessidade de trabalhar para estudar, assistência estudantil, entre outros) e simbólica (discriminação, sentimento de pertencimento à universidade, desvalorização por parte de professores e colegas, processo de formação de grupos para trabalhos, capital cultural, entre outros). A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo, “instrumento de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 13).

Para tanto, foram entrevistados oito estudantes do curso de Medicina. São eles:

Álvaro: O entrevistado é um homem negro e está cursando o oitavo período. No ensino médio, frequentou a escola pública. Para ser aprovado em medicina, fez parte de um cursinho pré-vestibular comunitário. Ele é o único homem negro na sua turma e este fato o incomoda porque, para ele, é como se estivesse vivendo fora da realidade. O

preconceito expresso por piadas e brincadeiras de cunho racial ocorre para com ele. O estudante é sempre atento às possíveis situações de discriminação.

Fábio: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quinto período. Seu ensino médio foi feito em escola pública. Está na sua segunda graduação e, para fazer o novo curso, teve que deixar o emprego, já que o curso de medicina é ofertado em período integral, tendo atividades tanto no período da manhã quanto da tarde. Não ter dinheiro o priva de investir em curso de língua estrangeira e em congressos científicos.

Ana: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o oitavo período. A entrevistada vem de escola pública. Para ser aprovada, foi bolsista num cursinho pré-vestibular. Relata dificuldades materiais, mas não conseguiria conciliar o curso de medicina com a carga horária exigida pela bolsa, por isso, optou por não concorrer à bolsa.

Beatriz: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o terceiro período. Sempre estudou em escola pública. A estudante foi bolsista de Iniciação Científica Júnior (ICJ) e recebeu, por vários anos, medalha da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Recebe bolsa oferecida pela universidade desde o primeiro período do curso de medicina.

Cecília: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o terceiro período. Sempre estudou em escola pública. Após seu ensino médio, deu aulas particulares para juntar dinheiro para ajudar os pais a pagar um cursinho pré-vestibular. Ela diz não possuir dificuldades materiais no momento. Antes, contudo, ela revela ter havido o impasse de não ter condições de investir no seu estudo para ingressar na faculdade. Ainda que as pessoas a respondam mal ou falem sobre sua aparência (principalmente, o cabelo crespo), Cecília tenta ser sempre educada. Nota que há uma minoria negra no curso, mas não percebe o preconceito racial explícito.

Elisa: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o quinto período. Fez seu ensino fundamental em uma escola pública federal e o ensino médio em uma escola pública estadual. Ela compreendeu as questões relativas à negritude com a universidade. Gostaria que mais pessoas tivessem a oportunidade de acessar um ensino de qualidade como ela pôde.

Isadora: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o sétimo período. Estudou em escolas públicas. É bolsista de iniciação científica. Sustentando-se, basicamente, com esta bolsa.

Bernardo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quinto período. Estudou em escolas públicas. Manifestou ter dificuldades materiais neste período de formação. O entrevistado milita para que mais negros estejam na universidade. É morador de república e a percebe como um espaço conservador e machista. Não propaga estas ideias. Quando as piadas de cunho racial surgem, faz com que os demais moradores reflitam sobre o que disseram.

Do curso de Direito, foram entrevistados quatorze estudantes, são eles:

Agnes: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o quarto período. A estudante estudou em uma escola particular. Ela reconhece que por esforço dos seus pais. A estudante foi identificada em situação de vulnerabilidade social e, portanto, usuária da assistência estudantil.

Fred: O entrevistado é um homem negro e está cursando o décimo período. O estudante vem de escola pública. É funcionário público há 15 anos. Na universidade, Fred percebe a ocorrência do preconceito para com ele, porém, com o excesso de discriminações sofridas, diz já não se deixar afetar. É formado em Filosofia também e foi professor por um tempo.

Aurora: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o oitavo período. Cursou toda sua vida escolar em escolas particulares. Tendo acesso, inclusive, a cursinho de inglês. A estudante tem ambos os pais com ensino superior completo. E sempre foi incentivada à leitura.

Heloísa: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o sétimo período. Estudou a vida toda em escola pública. É cotista e depende da bolsa institucional para permanecer materialmente na universidade. Percebe a discriminação desde a escola. Na universidade, Heloísa tem a percepção de que o preconceito também ocorre para com ela.

Jade: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o oitavo período. A estudante estudou em escola pública e fez um ano e meio de cursinho para ingressar na universidade. Já precisou fazer escolhas difíceis como guardar o dinheiro para se alimentar ou tirar o xerox de materiais do curso.

Henrique: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quarto período. Cursou o ensino médio em uma escola pública militar. Seu pai é militar. É morador da cidade em que se localiza a universidade. Isto, conforme o entrevistado, é um fator facilitador no que se refere às suas condições materiais.

Leonardo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o sétimo período. O estudante frequentou escola pública. É estagiário e recebe uma bolsa.

Lia: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. Fez ensino médio técnico numa escola particular com bolsa. A entrevistada percebe que já há, em sua turma, mais negros que em turmas mais avançadas. Ela precisa da moradia estudantil e outros benefícios da assistência estudantil da instituição. Frente a situações de racismo, Lia se posiciona.

Otto: O entrevistado é um homem negro e está cursando o segundo período. O estudante fez seu ensino fundamental e médio em escola pública. Tem o suporte dos pais para permanecer materialmente na universidade.

Manuela: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. Toda sua vida escolar estudou em escola pública. Tem ajuda financeira dos pais e condição estável. Para os trabalhos das disciplinas do curso, a estudante se junta com outras pessoas negras da turma porque elas têm vivências semelhantes às suas.

Maria: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o décimo período. Sempre estudou em escola pública. A entrevistada tem a mãe alfabetizadora. Deste modo, o contato com os livros fez parte de sua vida. A estudante repreende pessoas que emitem piadas racistas. Tem recordações de refrear atitudes deste tipo durante a graduação.

Olívia: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. A estudante estudou até o oitavo ano do ensino fundamental em escola pública. Após isto, foi para escola particular. Para que estivesse no ensino privado, a família toda se juntava para pagar a mensalidade. O não ter dinheiro traz a ela algumas limitações como, por exemplo, deixar de sair com os colegas.

Taís: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. Estudou a vida toda em uma escola particular. Após o ensino médio, estudou dois anos em um famoso curso pré-vestibular. Neste período, a entrevistada ingressou no movimento negro. Neste momento, a estudante passou a fazer o “teste do pescoço” nos ambientes que frequentava, isto é, observar a quantidade de pessoas negras presente. O pai dá suporte no que se refere à moradia, alimentação, transporte, entre outros aspectos que garantem a permanência material dela na universidade. A entrevistada entende que a universidade deve ser ocupada por pessoas de todas as cores. Percebendo o racismo, ela não hesita em denunciá-lo.

Rômulo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o décimo período. Sempre foi estudante de escola pública. Esta é, portanto, sua segunda graduação. É autônomo e também tem a renda de uma casa de aluguel. O entrevistado tem casa própria, é casado e pai de dois filhos. A universidade, conforme Rômulo, deve estar aberta à população, aproximando-se dela.

Do curso de Engenharia, quatro sujeitos foram entrevistados, são eles:

Vinícius: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quinto período. Sempre estudou em escola pública. Este estudante é usuário da moradia estudantil.

Sofia: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o terceiro período. A estudante teve toda a vida escolar feita em escola pública. Só consegue permanecer graças ao auxílio da bolsa que recebe da universidade.

Dante: O entrevistado é homem negro e está cursando o quarto período. Sua vida escolar se deu em escola pública e particular. Em um aplicativo de comida, vende produtos de confeitaria da sua loja virtual.

Téo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o sexto período. O estudante nunca estudou em escola particular. O entrevistado decidiu pela Engenharia ainda que sem apoio dos pais e amigos. Após três anos de cursinho oferecido pela prefeitura da sua cidade, ingressou na instituição. Identificou-se com o curso porque, no ensino médio, tinha um bom professor de matemática. Nos três anos de preparação, Téo também trabalhou de embalador em um supermercado. Ele diz não ter sido fácil entrar na universidade e foi usuário da assistência estudantil por 5 semestres.

No tópico a seguir, são analisados os conteúdos das falas desses estudantes para que seja possível identificar as principais dificuldades percebidas e enfrentadas por eles para permanecer em cursos imperiais.

8.1 Permanência material no curso de Medicina

Apartir das entrevistas, percebeu-se que o grupo dos entrevistados do curso de medicina se encontra, majoritariamente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Álvaro, Fábio, Beatriz, Isadora e Bernardo são classificados pela universidade como estando nesta condição. Ana, Cecília e Elisa não passaram pela avaliação socioeconômica. Esta

última ingressou na universidade por meio da cota para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio per capita.

Com as entrevistas, observou-se que as dificuldades materiais estão postas a seis dos oito entrevistados. Cecília e Elisa excepcionam a regra. Os outros seis apontaram as dificuldades materiais que enfrentam para permanecer na universidade. Álvaro tem problemas relacionados à moradia. Duas entrevistadas, Beatriz e Isadora, dependem da assistência estudantil para terem acesso à moradia estudantil da universidade. Se não fosse a bolsa institucional, estas estudantes não conseguiriam se manter na universidade porque não podem contar com o auxílio financeiro dos pais.

Segundo Vieira (2018), a permanência material é responsável por fomentar a permanência do estudante sem que este tenha que trabalhar, participando ativamente das atividades que são propostas pelo curso e transitando sobre os diferentes espaços da universidade, sem que seu tempo de dedicação aos estudos seja comprometido. Contudo, Fábio e Bernardo trabalham nas férias. O primeiro acompanha e ajuda o pai (auxiliar de necropsia²⁰) e o médico durante a realização da autópsia. Este entrevistado desenvolve atividades que somam à sua formação porque as tarefas feitas estão relacionadas à área de estudos (SANTOS, 2009). Todavia, a oportunidade de trabalhar na área de formação não é a realidade de todos os estudantes que têm que trabalhar para ter dinheiro. Muitos deles trabalham em empregos que não exigem formação e que não se relacionam com a área do curso. Conforme Santos (2009), a maioria dos estudantes desempenha atividades laboriosas e distantes da área do curso. Bernardo passou as últimas férias trabalhando como entregador de sorvete e motorista de aplicativo.

A assistência estudantil, suporte à permanência material, é relevante para a maioria dos estudantes. De acordo com Vieira (2018), os programas de permanência material têm que subsidiar recursos financeiros para que o discente possa frequentar a universidade até a sua conclusão de forma qualificada. Neste sentido, Fábio compreende que a assistência estudantil não contribui para continuar estudando por ter a pontuação elevada na avaliação socioeconômica da universidade por estar na segunda graduação. Deste modo, conseguir a bolsa da instituição é mais difícil para ele, tendo que, como dito, trabalhar nas férias.

Os entrevistados fazem uso de alguns dos amparos da assistência estudantil da universidade. O Restaurante Universitário (RU) é utilizado por todos. Ana e Elisa usam

²⁰Mesmo que autópsia. É um exame detalhado do cadáver para verificar a causa da morte.

o suporte de atenção à saúde. O transporte interno da universidade é relevante para Ana, Beatriz e Isadora.

Três dos entrevistados são bolsistas institucionais. São eles: Álvaro, Beatriz e Isadora. Para os dois primeiros, o valor da bolsa não é suficiente. Conforme Beatriz, o valor da bolsa é de trezentos reais há muito tempo. O não reajuste do valor prejudica os estudantes a suprirem suas necessidades primárias, como alimentação, moradia e vestimenta. No caso de Beatriz e Isadora, é difícil conciliar as atividades do curso com as tarefas da bolsa. A primeira afirma que isto pode ter prejudicado seu desempenho na universidade.

De acordo com Costa (2009), as políticas de assistência estudantil podem garantir condições justas para que os estudantes possam permanecer e concluir os cursos. Dadas as dificuldades financeiras que os estudantes negros geralmente têm, a instituição deve garantir condições materiais mínimas para que este grupo possa continuar neste espaço.

Para os entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Beatriz, Isadora e Bernardo, uma das grandes dificuldades à permanência na universidade está relacionada à condição material. Os entrevistados relatam a necessidade de se formar rápido e de ter que fazer as tarefas da bolsa de iniciação científica (em um curso com um volume grande de atividades como a medicina) por causa da dificuldade financeira. A falta de dinheiro também é uma dificuldade à permanência material dos entrevistados.

Assim, conforme Santos (2009), são necessárias condições materiais para os estudantes a fim de garantir a subsistência durante o período de formação. É preciso, deste modo, dinheiro para comprar bens que satisfaçam suas necessidades primárias (SANTOS, 2009). Estudantes de “meios populares” (CHARLOT, 1996, p. 48) criam estratégias e práticas institucionais ou informais para permanecer materialmente (SANTOS, 2009). De acordo com Vieira (2011), os estudantes se utilizam de estratégias formais e também informais, como a venda de salgados, doces e roupas. A partir das entrevistas, viu-se a utilização, pelos estudantes, de práticas institucionais ou informais para continuar estudando.

8.2 Permanência Material no curso de Direito

Quatro pessoas se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e são usuários da assistência estudantil neste curso. São elas: Agnes, Heloísa, Lia e Olívia. A entrevistada Jade teve acesso à assistência estudantil por pouco mais da metade do curso. Leonardo percebe a avaliação socioeconômica como um processo burocrático.

Deste modo, deixou de participar da avaliação socioeconômica da instituição. Maria foge às estatísticas em relação aos negros. Esta entrevistada tem condições de se sustentar. Rômulo é autônomo e vive também da renda de uma casa de aluguel.

As entrevistadas Agnes, Heloísa e Lia apresentam dificuldades materiais. No caso de Jade, as dificuldades materiais eram mais evidentes antes de estagiar. Segundo Agnes, em uma semana, a mãe deposita vinte reais, noutra, quinze reais e, algumas vezes, nada. Para esta estudante, não é possível sair ou comprar roupa conforme queira. Heloísa faz “a economia da economia”. A estudante diz suas dificuldades:

Não dá pra viver de luxo, não dá pra esbanjar, eu fico o dia inteiro na universidade, não dá para fazer o lanche da manhã, o lanche da tarde, o lanche da noite. Nem almoçar e jantar. Eu tenho que escolher algumas refeições, eu não faço todas as refeições por causa de limitação econômica mesmo.

Lia também apresenta dificuldades materiais e permanece na instituição em função da assistência estudantil. Neste sentido, conforme Vieira (2018), para que o estudante vivencie e participe dos diferentes espaços da universidade, são indispensáveis ações e programas que distribuam recursos financeiros de assistência.

Os estudantes Aurora, Henrique, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia e Taís não têm que trabalhar para permanecer na universidade. Lia, por exemplo, só não precisa trabalhar por conta da assistência estudantil. Esta entrevistada se mantém com o auxílio da bolsa institucional que recebe. Agnes e Heloísa têm percebido a necessidade de estagiar. As dificuldades financeiras têm pesado para estas estudantes. Jade e Leonardo são estagiários e realizam atividades relacionadas à área de estudos (SANTOS, 2009). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020), um quarto dos estudantes ocupados de 63 universidades federais e 2 CEFETs²¹ são estagiários.

Leonardo trabalhou informalmente por um período. De acordo com o entrevistado, não foi uma boa experiência pela dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Fred é funcionário público há quinze anos e trabalha porque tem família. Rômulo, como dito, é autônomo e, atualmente, tem a renda de uma casa de aluguel também. Conforme o Ipea (2020), 30% dos estudantes de 65 IFES²² trabalham e estão, em geral, acima dos 25 anos, encontrando-se em cursos das áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas.

²¹Centro Federal de Educação Tecnológica.

²²Institutos Federais de Ensino Superior.

A respeito de a maioria dos estudantes deste curso não apresentar dificuldade material ou ter que trabalhar para permanecer na universidade:

Embora tenha ficado bastante evidente a posição de desvantagem em que se encontram os estudantes negros, é oportuno lembrar, mesmo assim, que se está diante de um segmento da população negra já bastante selecionado, porque bem sucedido na disputa por uma oportunidade na universidade pública brasileira, portanto, pouco representativo do conjunto dos estudantes negros brasileiros (QUEIROZ, 2004, p. 80).

Os suportes oferecidos pela assistência estudantil da universidade contribuem para que os entrevistados Agnes, Aurora, Heloísa, Jade, Henrique, Leonardo, Lia, Olívia e Taís continuem estudando. Alimentação, moradia estudantil, transporte, atenção à saúde e as bolsas institucionais são auxílios citados pelos entrevistados. As estudantes Heloísa e Lia são bolsistas institucionais.

Para as entrevistadas Heloísa e Lia, há melhorias a serem feitas nos auxílios da instituição. Heloísa recorda do valor da bolsa. O valor, para a estudante, é muito baixo. Lia sugere melhorias nas condições da moradia estudantil.

No caso dos estudantes Agnes, Heloísa, Jade, Leonardo e Olívia, um dos grandes desafios à permanência é a dificuldade financeira. Em função disto, Jade pensou em desistir do curso em certo momento. Neste sentido, Reis e Tenório (2009, p. 6) afirmam que “embora o verbo permanecer (por ser intransitivo) não peça um complemento, o ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência.” Em relação ao total de entrevistados deste curso, uma parcela menor tem dificuldades financeiras.

8.3 Permanência Material no curso de Engenharia

Neste curso, três dos quatro entrevistados foram identificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, por isso, são usuários da assistência estudantil. Eles são: Vinícius, Sofia e Dante. Téo foi usuário da assistência estudantil desde a sua entrada na instituição, mas no sexto período do curso, não conseguiu renovar o acesso à assistência estudantil devido à impossibilidade de reunir os documentos necessários à avaliação socioeconômica.

De acordo com Lima (2016), a política de cotas possibilitou o ingresso do discente negro às instituições de educação superior (deste grupo, apenas Dante não é cotista), todavia, é claro que para permanecer são necessárias condições mínimas de subsistência. Deste modo,

ao serem disponibilizadas políticas públicas de acesso à universidade, como é o caso das políticas afirmativas de cotas, deve-se priorizar, também, que sejam garantidas as condições necessárias de subsistência desse novo alunado que adentra a academia (LIMA, 2016, p. 100).

Dos quatro entrevistados, três relatam ter dificuldades materiais. A respeito, o entrevistado Vinícius afirma vir de família pobre e depender da mãe somente (que tem outros quatro filhos), uma vez que não tem relação com o pai. Este entrevistado faz uso da moradia estudantil. Sofia é bolsista institucional e o dinheiro que recebe é essencial para mantê-la na universidade. Dante vende produtos de confeitaria através da sua loja virtual em um aplicativo de comida e, assim, tem condições de arcar com gastos da universidade. Para permanecer materialmente, Vinícius tem que fazer “bicos”²³, arrumando computadores ou de garçom. O dinheiro que a mãe manda não é suficiente para mantê-lo na universidade. Dante e Vinícius desempenham funções que não somam à sua formação, ou seja, as atividades realizadas não têm relação com a área de estudos (SANTOS, 2009). No caso de estudantes que precisam trabalhar para se sustentar e permanecer na universidade, Santos (2009) diz que estes têm pouca participação na vida acadêmica e menor transformação causada pelos conhecimentos obtidos nela. Neste sentido, segundo Lima (2019), ex-estudantes negros de um curso não viviam nas mesmas condições sociais e financeiras dos demais estudantes brancos, já que muitos tinham que dividir o tempo entre trabalho e estudo, com condições de permanência dificultadas se comparados aos seus colegas.

A entrevistada Sofia tem atribuições e recebe bolsa para exercê-las e Téo não tem que trabalhar. Ainda que com dificuldades, os pais conseguem mantê-lo. Este entrevistado tinha bolsa de monitoria e percebe que com ela era mais fácil de permanecer na universidade.

A assistência estudantil da instituição é relevante para a permanência material dos estudantes Vinícius, Sofia e Téo. Dante trabalha para ter melhores condições para estudar e não faz uso destes suportes. Sofia revela que se não tivesse conseguido

²³Fazer “bicos” significa trabalhar em serviços temporários, sem garantia de direitos trabalhistas.

a bolsa institucional, possivelmente, não estaria no curso. Caso venha perdê-la, a estudante terá que buscar outras formas para continuar na instituição.

Os entrevistados, no que se refere aos auxílios ofertados pela universidade, utilizam-se da moradia estudantil (Vinícius e Sofia), da alimentação (Vinícius, Sofia e Téo) e atenção à saúde (Téo). Os estudantes Vinícius e Sofia têm um posicionamento comum a respeito das insuficiências nos suportes. Para estes entrevistados, a universidade deveria ampliar a quantidade de bolsas porque muitos estudantes dependem delas para continuar estudando.

Segundo Kowalski (2012), serviços e programas de assistência estudantil vêm possibilitando a melhoria do desempenho acadêmico e a redução da retenção e evasão escolar. Desta forma, é fundamental que, na instituição, os serviços e programas de assistência estudantil permitam a permanência dos estudantes.

Conforme Camargo (2005), os negros são a maioria dentre os pobres porque foram historicamente excluídos dos bens econômicos. Para a maioria dos estudantes entrevistados deste curso, há dificuldades materiais neste período de formação, confirmando a contribuição de Camargo (2005).

8.4 Permanência simbólica no curso de Medicina

Na universidade, os entrevistados Álvaro, Fábio, Beatriz e Isadora sentem não ter passado pelo preconceito sem pudor, aberto e direto (LIMA; SILVA, 2016). Ana, quando perguntada sobre as situações de discriminação (tratamento diferenciado) pelas quais passou por ser negra na instituição, revela que as pessoas não acreditam que ela cursa medicina. Cecília disse que receber comentários sobre o cabelo crespo a deixa desconfortável.

Neste sentido, a entrevistada Elisa tem a sua capacidade cognitiva questionada. Ela percebe que é mais interrompida do que outras pessoas quando fala. Bernardo identifica a discriminação, mas não consegue afirmar que está se dá em função de ser negro. Este último é morador de república e percebe a aversão das pessoas em relação a este fato²⁴. Conforme Santos (2009), a diferença de tratamento (discriminação) é um aspecto a ser abrangido pela permanência simbólica.

²⁴De acordo com o entrevistado, entende-se que o morador de república é desleixado, negligente e preguiçoso.

As entrevistadas Beatriz, Elisa e Isadora afirmaram não ter passado por atitudes e comportamentos discriminatórios expressos por piadas e brincadeiras de cunho racial na universidade (ou, pelo menos, não perceberam estas ocasiões). Os demais relataram situações em que foram vítimas deste tipo de preconceito.

Percebeu-se, pelas entrevistas, que os entrevistados que passaram por discriminação na universidade não estão certos ou desconhecem espaço formal para fazer a denúncia do caso. Álvaro ouviu tantas piadas de cunho racial durante a vida que já não se incomoda a ponto de denunciar. De acordo com Souza (2014), a cultura dominante é naturalizada pelo dominado. Neste caso, o preconceito foi naturalizado pelo entrevistado.

Álvaro, Fábio, Elisa, Isadora, Bernardo e Ana entendem que vivenciam maior discriminação em função do curso que fazem. Os dois primeiros reconhecem isto por se verem como minoria. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020), nos cursos de maior concorrência, a participação dos negros é menor do que sua representação da população geral.

A respeito da discriminação, Elisa tem a percepção de que as pessoas julgam que a vaga que ela ocupa não deveria pertencê-la e que ela não é suficientemente capacitada para estar no curso e vir a ser uma boa médica. Isadora revela que os lugares que frequenta são brancos, como a sala de aula e o estágio; para ela, a medicina é um curso elitista.

Os entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Isadora e Bernardo se sentem parte da universidade. O primeiro exerce suas atribuições de estudante e não vê motivo para não se sentir pertencente ao meio. O segundo não tem dificuldade de se enturmar, fazendo isto através do esporte. Neste sentido, Vieira (2011) afirma que o esporte é uma das estratégias de permanência utilizadas pelos estudantes negros na universidade. A entrevistada Ana tem bons amigos, o que a fez se sentir parte da instituição. Bernardo percebe a quantidade reduzida de negros neste espaço. Contudo, sente-se parte para que outros negros se vejam representados. Elisa se sente parte no que se refere às entidades representativas (Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina²⁵ e o Coletivo Negrex²⁶). Conforme Chaves (2018), a afiliação contribui para a permanência simbólica.

Os estudantes Álvaro, Ana, Beatriz, Cecília e Elisa se sentiram desvalorizados por docentes ou colegas na graduação em algum momento. A respeito, Bourdieu (1989) afirma que os

²⁵A Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (DENEM) é a entidade representativa oficial dos estudantes de medicina do país.

²⁶O Coletivo Negrex é o coletivo de estudantes negros de medicina do país.

sistemas simbólicos contribuem para a reprodução da dominação entre classes. Nos casos acima, violências simbólicas foram expressas por professores ou colegas.

Elisa percebe o trato diferenciado e a desvantagem em função de ser mulher na universidade. Em um atendimento do estágio, um homem perguntou se ela faria sua triagem em vez do atendimento médico. A triagem havia sido feita pela técnica de enfermagem. Esta entrevistada entende que este homem, como outras pessoas, julga que a mulher negra deveria ser enfermeira ou técnica de enfermagem. Conforme Bourdieu (1989), o poder simbólico é um poder invisível exercido com a cumplicidade dos que não querem saber que o exercem.

Todos os entrevistados vêm de escolas públicas. Na universidade, Beatriz sentiu um peso no que diz respeito a esta questão. Na sua percepção, pessoas que entraram pela ampla concorrência se uniram e os demais formaram grupos de acordo com a cota de ingresso. Cecília percebe uma defasagem por vir de escola pública. A estudante nota um desconforto das pessoas ao tratarem da cota, sua forma de ingresso. Elisa percebe diferenciação em função de vir de escola pública. A maioria dos seus colegas vem de escola particular. A vivência e a visão destas pessoas são diferentes da vivência e visão da entrevistada.

Neste curso, todos são cotistas. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020), identifica-se maior participação de ingressantes por meio do sistema de cotas entre os cursos de maior concorrência. Parte dos entrevistados tem a percepção de que as cotas são importantes, são uma tentativa de reparação histórica e são uma oportunidade de inserir os negros nos cursos de alta concorrência. Porém, outra parte deles percebe que as cotas são um mal necessário, que elas não fazem com que os negros tenham as mesmas oportunidades que os brancos e que uma mudança deveria ocorrer na educação básica para que não fosse necessário usá-las.

Em relação à discriminação pela vulnerabilidade socioeconômica, os entrevistados Fábio, Beatriz e Isadora não entendem que exista. Bernardo nota exclusão em função de não compartilhar da mesma condição financeira dos colegas de classe. Neste caso, há influência do capital econômico na construção de capital social e cultural. Há suportes da assistência estudantil da instituição que contribuem para a permanência simbólica destes estudantes.

A dúvida quanto à capacidade por parte de professores e colegas é uma dificuldade à permanência simbólica das estudantes negras Ana, Elisa e Cecília. O ser minoria (a

ausência de docentes e discentes negros) é uma dificuldade para os entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Cecília e Isadora. Para Bernardo, o desafio enquanto negro no curso de medicina é mostrar à população que os negros podem cursá-lo.

Os entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Beatriz, Cecília, Elisa e Isadora têm o incentivo dos pais aos estudos. De acordo com Pasquini (2017), a herança cultural pode ser herdada de forma direta do meio familiar e pode ser entendida como um conjunto de códigos, informações, disposições, posturas, conhecimentos e saberes, que podem se diferenciar a depender do grupo ou classe social.

Com relação ao conhecimento transmitido pela escola para ingresso e desempenho na universidade, os estudantes Fábio, Ana, Cecília, Elisa e Bernardo têm percepções semelhantes. A escola pública foi insuficiente. A insuficiência relatada pelos entrevistados se deve, como dito, à comparação entre o acesso aos bens culturais que eles tiveram e o acesso aos bens culturais que os colegas tiveram. Neste sentido, conforme Cunha (2007), possuir o capital cultural favorece o desempenho escolar, já que este contribui para a aprendizagem de conteúdos veiculados pela escola.

No que se refere ao estoque cultural destes estudantes antes de ingressarem na universidade, Fábio, Ana, Cecília, Isadora e Bernardo percebem limitações. Não tinham muito acesso a bens culturais. Os livros eram conseguidos pela biblioteca da escola ou pelo município. Os demais entrevistados, Álvaro, Beatriz e Elisa, percebem seu estoque cultural anterior à universidade como bom.

Fábio, Ana, Elisa e Isadora percebem mudança no seu estoque cultural depois de ingressarem na universidade. Beatriz, Cecília e Bernardo adquiriram conhecimento específico, relacionado à área de estudo.

Com relação ao acesso aos livros, cinema, teatros, cursos e viagens após a entrada na universidade, os entrevistados Fábio, Ana e Cecília têm acesso aos bens culturais que são ofertados pela instituição. Beatriz e Elisa acessam livros com facilidade.

Outras violências são relatadas pelos entrevistados. Uma estudante, que tem baixa autoestima intelectual, diz a frase, que se escuta com frequência com relação à cota, ouvida por ela: “ah, de ser cotista, entrar com uma nota mais baixa”, como se isso fosse uma medida intelectual e ela fosse considerada menos capaz. Porém, quando se analisa a reprodução do sistema de ensino, percebe-se que quem possui maior capital econômico e social, tem acesso ao capital cultural de forma mais natural, o que faz com

que as classes populares tenham que se esforçar mais e, muitas vezes, naturaliza-se que a universidade não é o lugar para eles porque são frutos da reprodução de classes e de capitais na sociedade. É o que Bourdieu (1989) afirma sobre a análise estrutural das formas simbólicas.

Neste sentido, uma estudante percebe que a universidade e o professor partem da ideia de que todos os estudantes já viram, no ensino médio, conteúdos entendidos por eles como básicos. Nesta pesquisa, acredita-se que o sistema escolar deve perceber as desigualdades culturais entre os estudantes e dar suporte àqueles que têm maiores dificuldades pela ausência de capital cultural.

E outras violências são relatadas pelos entrevistados. Beatriz revela que se sentia uma intrusa na instituição no início do curso. Fábio, que passou por piadinha, e Cecília, que recebe comentários sobre o aspecto do cabelo, sobre estas situações, dizem que não é nada que os afete e que não chegam a ser brincadeiras mais sérias. Os entrevistados, de acordo com Souza (2014), são vítimas de uma violência simbólica e não sabem. O poder simbólico não se mostra como poder (SOUZA, 2014), mostra-se como algo natural, inerente ao meio. Deste modo, os estudantes não percebem a piadinha e os comentários como discriminações.

8.5 Permanência Simbólica no curso de Direito

Agnes, Fred, Aurora, Heloísa, Jade, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia, Taís e Rômulo percebem discriminação na universidade. Segundo Fernandes (2013, p. 61), no Brasil, há uma discriminação racial que é “parte da herança social da sociedade escravista” e que se manifesta de forma indireta. Assim, Agnes, que não sente a discriminação na turma, consegue notá-la em bares e festas, ambientes compostos por estudantes da universidade. Nestes espaços, não há interação entre a entrevistada, que é negra, e as demais pessoas. O seu sentimento é de desconforto. Fred relata haver uma pessoa na sua turma que não o cumprimenta. Em um dia, a sala foi separada para uma prova em dupla e, ficando o entrevistado sem companhia, a mesma pessoa optou por fazer a avaliação sozinha. A entrevistada Heloísa se sentiu discriminada em um grupo de extensão que faz parte. Os demais estudantes deste grupo duvidaram da sua capacidade de fazer um bom trabalho. Esta estudante também tem a percepção de que as pessoas a veem como a serva, aquela que deve se responsabilizar por todas as tarefas. Sobre isto, Davis

(2016) diz que às mulheres negras ainda cabem as tarefas mais duras. A este respeito, conforme Fernandes (2013), Costa Pinto evidenciou atitudes dos brancos que tratam os negros como subalternos, persistindo um modelo antissimétrico de relações de raça.

Neste sentido, Jade nota um preterimento nos trabalhos e olhares por parte de discentes e docentes. A estudante sente a discriminação pelas questões não verbalizadas, não ditas.

A entrevistada Lia se sente afetada pelas explicações dos professores. Não foi bem aceita ao aconselhar usar o termo escravizados em vez de escravos. Otto percebe que a turma foi dividida entre negros e brancos. Os negros se uniram em função de situações de racismo na sala.

A estudante Manuela percebe olhares que dizem que a universidade não é o lugar dela. Maria nota, no curso, o preterimento, a necessidade de se esforçar mais para ser ouvida e a diferença de tratamento. Conforme a entrevistada, o professor não responde às suas perguntas da mesma forma que responde aos questionamentos de um estudante branco. Para Olívia, ocorreu discriminação por parte de colega. Este último era racista com as mulheres negras da sala e não permitia que elas falassem. O estudante Rômulo, pela idade, não consegue apontar situações de discriminação em função da raça. Entretanto, este entrevistado tem a percepção de que quando se falava em cota nas aulas, discutia-se, exclusivamente, a cota com o critério racial. No caso de Aurora, o estereótipo da mulher negra raivosa e mandona a perseguiu na graduação. Com relação ao cabelo cacheado, a entrevistada ouviu a frase: "Ah, mas como você lava esse cabelo?". Outro racismo vivenciado pela estudante na universidade é a hipersexualização. Olhares de objetificação foram sentidos, com frequência, por Aurora na universidade.

Os estudantes Fred, Aurora, Jade, Lia, Otto, Maria, Olívia e Taís passaram por situações em que o preconceito se manifestou de modo dissimulado e assistemático, que é o tipo de preconceito que ocorre no Brasil (FERNANDES, 2013). De acordo com Jesus (2007), a partir dos anos 1980, intensificaram-se as denúncias da discriminação existente na escola, identificando este elemento que interferia de forma decisiva na permanência de estudantes negros neste espaço. A este respeito, o entrevistado Fred ouviu de um estudante, que não percebeu que ele estava na sala, que "preto quando não caga na entrada, caga na saída." Aurora escutou as frases: "ah, ele é um preto de alma branca"; "branca para casar, mulata para fornicar e preta para trabalhar." Esta estudante ouviu de uma pessoa próxima que as piadas com os negros eram as mais engraçadas. No caso de Jade, a entrevistada escutou a expressão "isso é coisa de preto". Lia, Otto e

Olívia, que estão no segundo período do curso, sentiram-se incomodados com as figurinhas racistas e o linguajar discriminatório utilizado por pessoas brancas no grupo de mensagens da sala. Maria ouviu termos como mercado negro e os cortou, ensinando à pessoa que os emite que são racistas. Conforme a entrevistada, estas expressões carregam uma desconsideração em relação à negritude, já que quanto mais escuro, pior. A branquitude, por outro lado, significa algo puro e bom. À Taís, perguntaram: “você sabe sambar, né?”. Sobre o cabelo, que é um dos seus traços brancos (é filha de pai negro e mãe branca), esta entrevistada escutou: “nossa, mas como assim você nunca fez progressiva?”; “você só passa chapinha?”; “não tem lógica, como seu cabelo aguenta?”. Em outra situação, Taís se sentiu constrangida por um trote em que alunos brancos estavam pintados de preto.

Segundo Fernandes (2013), subsiste, no Brasil, uma larga parte da herança cultural que nos condena a repetir o passado no presente no âmbito das relações raciais. Deste modo, de acordo com Fernandes (2013), investigações recentes indicam um abismo entre as ideologias raciais dominantes e a realidade racial. A partir das situações que os entrevistados passaram na universidade, vê-se o racismo na prática (a discriminação), expresso, na maior parte das vezes, de forma sutil.

Os entrevistados Fred, Heloísa, Jade, Lia, Otto, Maria e Olívia não estão certos sobre a existência de espaços formais para fazer a denúncia das discriminações sofridas na universidade. Nas falas destes estudantes, há má divulgação destes canais por parte da instituição e falta de efetividade destes órgãos.

Taís percebe o coletivo negro da instituição como um grupo em que se pode buscar apoio. Neste último, as pessoas se identificam. Assim, é indispensável que os espaços formais de denúncia percebam as discriminações pelas quais passam os estudantes negros como violências simbólicas e, enquanto tais, capazes de causar dano de ordem psicológica, emocional e moral na vítima e levá-la à desistência do curso. Conforme Jesus (2007), os aspectos discriminatórios das práticas escolares são elementos definidores da evasão escolar.

Os entrevistados Agnes, Fred, Heloísa, Henrique, Leonardo, Lia, Otto, Manuela, Maria e Taís têm a percepção de que estar no direito faz com que vivenciem maior discriminação.

Agnes, Fred, Heloísa, Henrique, Leonardo, Lia e Otto percebem uma maioria branca neste curso. Para os estudantes Fred e Leonardo, esta maioria, além de branca, é rica. O

primeiro percebe que pessoas da turma também evitam sentar perto dele. O segundo entende que o direito é “uma realidade totalmente diferente”. Leonardo e Heloísa notam a dificuldade que as pessoas têm de vê-los no curso. Conforme a entrevistada, quando veem um negro, pensam: “deve estar fazendo licenciatura”. Agnes e Otto percebem que têm menos credibilidade que pessoas brancas neste curso. O estudante é visto como pessoa de conhecimento menor que os demais. Maria e Taís compreendem que o direito não foi feito para negros ocuparem. Conforme a primeira: “Muito pelo contrário. Foi feito para parar o seu povo [...]. Foi feito para massacrar o seu povo”. Esta estudante recorda: “o direito foi construído sob mãos e cabeças brancas.” E ainda que, por muito tempo, ele escolheu o que e a quem punir. Manuela vê a necessidade de fazer e ser mais no curso. Aurora entende a graduação como um todo como um ambiente de privilégio. Para esta estudante, em todas as turmas os negros são minoria. Entretanto, a entrevistada tem o raciocínio: o direito é um curso elitizado, a elite é branca, deste modo, há uma forte discriminação neste ambiente. Jade percebe que as discriminações virão de maneira evidente no mercado de trabalho.

Em relação ao sentir-se parte da universidade, os entrevistados Agnes, Aurora, Henrique, Leonardo, Lia, Taís e Rômulo se percebem pertencentes a este ambiente. Conforme Santos (2009), é essencial que o discente negro se sinta parte do grupo dos demais universitários para permanecer simbolicamente na universidade. Agnes encontrou um grupo com o qual se identifica. O acolhimento de professores também foi importante neste processo. No caso de Aurora, o ensino sempre fez parte da sua vida. O coletivo negro da universidade é um dos grandes motivos pelos quais a estudante se sente pertencente ao meio. Neste grupo, esta entrevistada se sentiu dentre os seus. As demais pessoas eram capazes de entender suas demandas, suas dificuldades e o racismo sofrido. Lia se vê como parte da universidade por identificar-se com os estudantes da moradia estudantil e ter grupos como o Centro Acadêmico (CA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE). Conforme a entrevistada, são entidades que representam os estudantes. Taís se percebe como parte da instituição. Esta estudante entende que a universidade tem que ser ocupada por pessoas de todas as cores. Deste modo, precisa estar nela por ser negra. O entrevistado Rômulo se sente pertencente à universidade com ressalvas:

aquele ambiente não foi originalmente feito para nós²⁷. O que vai me fazer chegar na universidade e falar assim: “agora sim, eu sou parte constituinte disso é quando...” não precisa ter metodicamente cem por cento de professores negros, mas, assim, não basta eu estar lá como

²⁷O entrevistado e a autora.

aluno negro e olhar e ver que quarenta por cento das pessoas que estão ali ou são negras ou são pobres ou são indígenas, mas olhar para os professores e saber assim: “bom, os professores ainda não tem aquela visão que a gente tem porque eles são frutos daquela elite acadêmica que pôde pagar [os estudos].

Otto e Maria se sentem parte da universidade, mas não do curso. Para o primeiro, há dificuldade em se ver no direito por ser um curso branco, ou seja, de docentes e discentes brancos. De acordo com a segunda, há diversidade na instituição, mas não há na sua turma. A estudante é sempre a única negra (na sala do curso de inglês, na sala do curso de direito) em função de ter condição mais favorável que grande parte dos negros. Sendo a única, entende que não pode falhar. Tem que ser duas vezes melhor. Conforme a entrevistada, este é um processo violento e que não permite à pessoa negra ser gentil com ela mesma para poder segurar uma posição. Os entrevistados Fred, Heloísa, Jade, Manuela e Olívia não se sentem pertencentes à instituição.

Fred, Aurora, Heloísa, Otto, Manuela, Maria, Olívia e Taís se sentiram desvalorizados por professores ou colegas. Santos e Neto (2011) dizem que o pertencimento étnico-racial, sendo ou não percebido, proporciona situações de isolamento, discriminação, constrangimento e outras formas de violência, que influenciam decisivamente na formação do estudante negro.

Para fazer os trabalhos das disciplinas do curso, Lia, Otto, Manuela e Taís se uniram às demais pessoas negras da turma. Conforme Lia: “faço grupos com pessoas que também são negras ou que tem a condição socioeconômica mais baixa assim como eu”. Neste sentido, de acordo com Santos (2009; 2017), algumas estratégias são desenvolvidas pelos estudantes para permanecerem na universidade. Entre elas, está a polarização, que se caracteriza pela formação de grupos homogêneos, em termos raciais ou econômicos (SANTOS, 2017).

Na universidade, as entrevistadas Aurora, Heloísa, Jade, Lia, Manuela e Olívia percebem desvantagens em função de ser mulher. Heloísa percebe que por ser mulher negra, as pessoas têm dificuldade de aceitá-la na posição que ocupa, no direito. Para as estudantes Lia, Manuela e Olívia, mulheres e mulheres negras têm menos espaço para fala. Professores interrompem suas perguntas e dão mais visibilidade às exposições masculinas.

Os entrevistados Henrique, Leonardo, Otto e Rômulo percebem vantagens em função de ser homem. Estes homens têm a percepção de que os gêneros são tratados de modo diferente. Conforme Soares (2000, p. 5), há um grupo padrão, o dos homens

brancos, “que estabelece a norma no mercado de trabalho e três outros grupos”, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras, que sofrem discriminação por não serem homens brancos. Neste sentido, segundo Pinto (2006), o racismo estabelece a inferioridade social, em particular, das mulheres negras.

Os entrevistados Otto e Manuela percebem discriminação por vir de escola pública. O primeiro percebe que os estudantes que vieram da rede pública de ensino são vistos de forma inferior na sua turma. A estudante Heloísa vê desvantagem em relação aos colegas de escola particular. Neste sentido, Bourdieu (2007, p. 41) argumenta:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele 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.

Neste curso, os entrevistados Fred, Heloísa, Jade, Henrique, Otto, Manuela, Maria e Rômulo são cotistas. Na universidade, Fred, Otto, Maria e Rômulo se sentiram discriminados em função da forma de ingresso. Conforme Fred, nas aulas, quando se falava de cotas, todos olhavam para os três negros da turma.

Ainda sobre a cota, os entrevistados Aurora, Henrique, Otto, Manuela, Maria, Taís e Rômulo a percebem como positiva. Para Aurora, é uma oportunidade de atribuir um novo significado à história do país, possibilitando que os descendentes de pessoas que vivenciaram mais de trezentos anos de escravidão tenham chance de alcançar o ensino. Conforme Otto e Manuela, a medida é necessária e importante porque, por meio dela, os jovens negros têm tido a oportunidade de ingressar na universidade. Para Maria, a cota condiz com a Constituição de 1988, que pretende reconhecer as diferenças e minimizá-las. Este é o posicionamento de Taís em relação à temática:

acho que é uma forma de auxílio necessário. É, de fato, uma ajuda que essas pessoas necessitam [...] eu acho que elas são excluídas de muitos privilégios que as pessoas que prestam concurso vestibular como o Enem têm e eu acho que é impossível de elas competirem com essas pessoas que são privilegiadas, que vêm de colégio particular, que vêm de um cursinho bom, eu acho que é indispensável para o ingresso dessas pessoas sim.

De acordo com o entrevistado Rômulo, as cotas permitem que negros e brancos convivam. Esta relação, segundo ele, é benéfica para todos.

Os entrevistados Heloísa, Leonardo e Lia têm a percepção de que as cotas são necessárias e importantes. Todavia, para eles, há fraudes nas autodeclarações raciais. Para a entrevistada Jade, a cota também é importante. Porém, mesmo com as cotas, choca-se ao entrar na sala de direito e ser a única negra. Os entrevistados Fred e Olívia percebem que a cota é um mal necessário e que não é a melhor coisa a ser feita.

As entrevistadas Heloísa e Lia se sentiram discriminadas em função de serem usuárias da assistência estudantil. No caso de Heloísa, as pessoas têm a percepção de que ela não precisa dos suportes oferecidos pela instituição, muito embora seja um direito da estudante. Conforme a entrevistada, estas pessoas pensam que ela está se vitimizando.

O atendimento psicológico contribui para a permanência simbólica da entrevistada Agnes. Entretanto, esta estudante e Olívia sugerem o acompanhamento psicológico aos estudantes e o acesso facilitado aos profissionais.

São dificuldades à permanência simbólica deste grupo de entrevistados negros: a manutenção do equilíbrio emocional (Aurora, Heloísa, Jade e Manuela), a necessidade de fazer e ser mais no curso (Aurora, Jade, Agnes, Heloísa e Manuela), o não se identificar com o ambiente (Heloísa e Maria), a representatividade, o ser minoria, a ausência de discentes e docentes negros no direito (Otto, Maria, Jade, Henrique e Olívia), o sentir-se parte, não se sentir, neste caso (Otto, Manuela e Jade), a atribuição de estereótipos aos negros (Otto e Jade), os olhares de colegas e professores (Olívia e Jade), a desvalorização vinda de colegas da turma e professores (Lia e Maria), o peso de se falar na sala de aula, o nervosismo, a ansiedade (Leonardo e Lia) e o racismo por parte de colegas da sala e do direito (Olívia, Taís, Heloísa e Aurora).

Para Leonardo, o grande desafio de ser negro no direito consiste em ocupar este espaço de pessoas brancas e de classe social elevada. Este entrevistado percebe que tem como missão mostrar às pessoas que o direito é um lugar possível aos negros. Esta percepção é uma violência simbólica pela qual passam as pessoas negras, elas têm que se provar. Para Rômulo, há desafios em ser negro no direito. Para este entrevistado, o negro é o objeto do curso. Nas aulas, são percebidas as características da população carcerária e se fala do negro como infrator ou como pessoa à margem.

Deste modo, é essencial que a universidade promova meios que favoreçam a permanência simbólica deste grupo (CHAVES, 2018), uma vez que este espaço lhe é tão agressivo.

Evidenciou-se, em pesquisa realizada por Queiroz (2004, p. 80), que há “ainda uma forte seletividade racial no acesso a cursos de elevado prestígio social, mostrando que é também predominantemente dos brancos esse privilégio.” Neste curso, ser minoria é um dos sofrimentos dos entrevistados, como se viu.

No que se refere à transmissão de conhecimento por parte da família e da escola para facilitar o ingresso e o desempenho na universidade, os entrevistados Agnes, Jade e Rômulo não tiveram o apoio necessário destas instituições. A primeira teve o suporte dos pais. Entretanto, o restante da família e a escola não acreditavam na sua aprovação e tentavam dissuadi-la de cursar direito. No caso da segunda, que é de família pobre, a escola ensinou o básico. Os pais de Rômulo não o incentivaram aos estudos. A avó do entrevistado, que tinha melhores condições e o hábito da leitura, foi o suporte neste quesito.

As entrevistadas Heloísa e Maria percebem que a família deu estímulo aos estudos. Em relação à escola, Heloísa vê o ensino público como limitado. A mãe de Maria é educadora, alfabetizou-a e a pôs em contato com os livros e com a escrita.

Lia, Fred, Aurora, Henrique, Leonardo, Otto, Manuela, Olívia e Taís percebem que o conhecimento transmitido pela família e escola facilitou o ingresso e desempenho na universidade.

Os estudantes Leonardo e Taís relatam a motivação aos estudos por parte de professores negros no ensino médio. De acordo com o estudante:

todos os professores foram maravilhosos no meu ensino médio, todos, desde o primeiro ano até o último ano, eles incentivaram. E, principalmente, dois professores que eu tive que foram dois professores negros. Ali eu conseguia me enxergar neles, um era professor de Física e a outra era professora de Português. E principalmente a professora de Português que eu tive, ela foi essencial para eu prosseguir nesse caminho, para eu tentar a carreira acadêmica porque foi com ela e com o esforço que ela tinha também, que ela falava para gente, quando a gente ficava às vezes no final da aula e tirava alguma dúvida, ela sempre falava comigo “Leonardo, a realidade para gente, você sabe que é diferente, não é a mesma coisa, então, lute, lute a cada dia, não desista, prossiga [...]”

Os entrevistados Agnes, Heloísa, Jade, Leonardo, Manuela e Rômulo percebem seu estoque cultural anterior à universidade como limitado. A entrevistada Olívia percebe seu estoque cultural como médio antes de entrar na universidade, havia aprendido conteúdos dos períodos iniciais do curso em algum momento. Taís relata que sua

bagagem cultural era embranquecida. Esteve em uma escola de maioria branca. Esteve em espaços de predomínio branco.

Os entrevistados Fred, Aurora, Henrique, Lia e Otto têm a percepção de que seu estoque cultural estava em um bom nível antes da universidade. O primeiro tem acesso aos livros, cinema, viagens. Pôde aprender outras línguas. Aurora foi estimulada à leitura, ao cinema e ao teatro pelos pais. A estudante fez um curso de inglês e um intercâmbio pouco depois de ingressar na universidade. Henrique e Lia estudaram em boas escolas. Otto teve oportunidade de acessar livros, cinema, teatros, cursos, viagens, etc.

Entre os entrevistados e os seus colegas e entre os próprios entrevistados, vê-se diferença no acesso ao conhecimento.

Agnes, Fred, Aurora, Jade, Henrique, Leonardo, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia, Taís e Rômulo veem uma mudança positiva no seu estoque de conhecimento com a universidade. Para os entrevistados Aurora, Henrique, Leonardo, Otto, Manuela, Maria, Olívia, Taís e Rômulo, a universidade proporcionou sair da bolha, abrir os horizontes, reconhecer-se, ter contato com diferentes pessoas e tornar-se humano.

Após adentrar a universidade, Agnes, Fred, Aurora, Jade, Henrique, Leonardo, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia e Taís têm acesso facilitado aos livros, cinema, teatros, cursos, viagens, etc. Fred acessa estes bens culturais, mas não por ser estudante da instituição. Olívia acessa estes bens pela universidade. Heloísa não acessa bens culturais facilmente após entrar na universidade. Conforme a estudante, a maioria dos lugares requer pagamento. Com relação à carteirinha de estudante, Heloísa relata ser necessário comprá-la e, além disso, onde o benefício está disponível, é necessário pagar a meia-entrada.

Os entrevistados relatam outras violências neste ambiente. Manuela relata a percepção que as pessoas têm do cotista: “ah, cotista, deve ter tirado uma nota baixa, então, não precisou fazer tanto para entrar aqui, provavelmente, não sabe muita coisa”. A frase escutada pela estudante é uma violência simbólica pela qual os cotistas têm de passar. Conforme Bento (2007, p. 166), crê-se que “é necessário competência para ocupar lugares de destaque” e os cotistas não a teriam.

O entrevistado Fred diz não ser afetado por situações de discriminações. O excesso delas fez com que o estudante ficasse “curtido”. As entrevistadas Manuela e Taís

se questionaram se deveriam estar na universidade. Perguntaram se a academia era mesmo para elas. Na universidade, Manuela é tomada por um complexo de inferioridade. O que ocorre aqui é “a incorporação das estruturas sociais” (SOUZA, 2014, p. 142). Nestes casos, como em outros, as violências são naturalizadas.

8.6 Permanência Simbólica no curso de Engenharia

Com relação às situações de discriminação por ser negro na universidade, o entrevistado Vinícius aponta o isolamento e o distanciamento entre discentes e docentes. Neste sentido, Souza e Ribeiro (2017) dizem que muitos professores da engenharia não mantêm diálogo com os estudantes. O último estudante percebe que, na engenharia, são eleitos alunos preferidos, que ocupam bolsas e são brancos. No caso de Téo, amigos e pessoas conhecidas fazem brincadeiras, atribuem nomes e dão apelido ao estudante. Para Dante, o que ocorre é as pessoas julgarem que ele tem menos conhecimento que os demais alunos. Sofia não experienciou discriminação na instituição.

Estes dois últimos estudantes, Vinícius e Téo, não estão certos sobre a existência de espaços formais para denunciar a discriminação. Os entrevistados entendem que a instituição não dá a devida atenção à temática.

Vinícius, Sofia e Téo percebem que vivenciam maior discriminação neste curso. Na engenharia, conforme Vinícius, dá-se a entender que negros são os peões da obra e não são dadas referências de homens e mulheres negros engenheiros. No caso de Sofia, há pessoas que entendem que o lugar que a estudante ocupa não é para ela. Téo, nas aulas práticas, nota que não há engenheiros negros. Dante também percebe a maioria branca no curso.

Pelas entrevistas, percebeu-se: Vinícius e Dante não se sentem plenamente pertencentes à universidade. Os entrevistados Sofia e Téo se sentem pertencentes à instituição. Este último se sente acolhido pela universidade.

Vinícius e Téo passaram por desvalorização por parte de docentes. No caso de Sofia e Dante, não houve desvalorização por parte de docentes ou discentes. A este respeito, Dante diz que ainda não houve desvalorização porque evita conversar com os professores. Conforme Souza (2012, p. 28), na escola, é possível identificar a presença da violência simbólica, como nestes casos, e esta

violência se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, na discriminação indireta de gêneros e raça, entre outras e descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados.

Os entrevistados Vinícius e Téo têm dificuldade para formar grupos para os trabalhos das disciplinas da graduação. O primeiro não tem amizade com a maioria dos estudantes do curso e “panelinhas²⁸” foram formadas. O segundo, Téo, diz ter sido mais fácil no início. No começo, as pessoas estavam dispostas a se conhecer. Em uma disciplina, em que havia um trabalho em grupo a ser feito, este estudante perguntou aos demais na sala de aula e no grupo do aplicativo de mensagens, mas não obteve resposta sobre a disponibilidade de vaga em grupos.

Sofia, mulher, percebe desvantagem em ser uma nesta área (a engenharia). Dante, homem, percebe a vantagem em ser um neste curso. Vinícius tem “reflexões sobre o estereótipo que a engenharia alimenta sobre o homem negro” (palavras suas). Na percepção deste estudante, entende-se, neste curso, que o homem negro é violento e bravo. O entrevistado diz que, na engenharia, para o homem negro o que cabe é isolar-se. A respeito da desvantagem percebida pela entrevistada, Bahia e Laudaes (2013) dizem que é comum, ainda, referir-se à engenharia como uma área para homens e, que, para a mulher, a decisão por ingressar neste campo ainda significa adentrar em um território masculino.

Em relação à discriminação por vir de escola pública, Vinícius tem a percepção de que, no curso, “você tem que começar a ficar por conta própria” porque os professores não compreendem as deficiências que estudantes de escola pública podem vir a apresentar. Na engenharia, o entrevistado percebe recorte de classe.

Sofia e Téo percebem haver desvantagem em relação às pessoas que estudaram em escolas particulares. Entretanto, para este último entrevistado e Dante, não há situação de discriminação no que se refere ao fato de ter estudado em escola pública. A respeito da percepção de desvantagem dos entrevistados em relação aos colegas que vieram de escolas particulares, esta ocorre, já que, conforme Téo, estes últimos “chegam mais no caminho”, isto é, os colegas tiveram acesso ao conhecimento de forma mais fácil.

Neste curso, os entrevistados Vinícius, Sofia e Téo são cotistas. Para Vinícius, não houve discriminação pela forma de ingresso porque:

²⁸Grupos fechados por afinidades específicas.

eu não tenho muito contato com os alunos da engenharia. Meio que foi como eu disse, meio que um isolamento, então, as pessoas que eu tenho contato, geralmente, é fora do curso. No meu curso mesmo eu não tenho muito contato com as pessoas. Só vou para aula e volto para minha casa.

A maioria dos entrevistados percebe a cota como importante. Todavia, Vinícius faz ressalvas à ação afirmativa:

acho extremamente importante, só que ao mesmo tempo, eu acho que ela não é aplicada, de fato, como deveria por questões de fraude. Tanto é que eu entrei em ABI²⁹ Engenharia que são duzentas vagas por curso. Eu acredito que não contemplava o número que era disponibilizado no Sisu. Tanto é que em questão de negros retintos do meu curso, de duzentos tem dois. Então eu acho que não é contemplado, mas eu acho importante.

Em função da vulnerabilidade socioeconômica, não houve discriminação direta para com os entrevistados. Vinícius ouviu comentários a respeito da separação entre os moradores do alojamento estudantil e os demais estudantes (os que não são moradores do alojamento estudantil). O entrevistado diz que são dois círculos sociais sem integração.

O estudante Vinícius aponta insuficiência no suporte psicológico. Na sua percepção, este deveria melhorar. Como dito anteriormente, o funcionamento adequado deste suporte é fundamental para que o estudante negro possa permanecer simbolicamente, uma vez que ele tem que lidar com o preconceito racial.

No que diz respeito às dificuldades com/para permanência simbólica, Vinícius afirmou que sente que seu rendimento pode ser prejudicado por causa do seu relacionamento (ou ausência dele) com sua turma de colegas. Téó tem medo que possa vir acontecer discriminação. Em festas, o estudante se atenta às suas ações, receoso de que possa ser mal visto.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos entrevistados na engenharia, Vinícius gostaria de ser visto como uma pessoa normal. O entrevistado nota que há dúvida sobre a sua capacidade. Assim, este estudante tem que prová-la constantemente. Dante percebe que ser aceito nos grupos é uma dificuldade. Téó entende que se sentir

²⁹Quer dizer Área Básica de Ingresso (de um curso). Neste caso, da engenharia.

representado é um desafio. Para ele, o fato de não haver mais pessoas negras na universidade, que já passaram e passam por experiências semelhantes às dele, faz com que não haja apoio e empatia entre as pessoas com quem convive nesse ambiente. Neste sentido, para Chaves (2018), o direito à permanência excede a questão material, a instituição deve promover também condições de permanência simbólica.

De acordo com Santos (2009), a academia se enxerga branca, sendo esta a formação dos seus quadros de professores, pesquisadores e estudantes escolhidos para pesquisa. Parte dos entrevistados tem a percepção de que compõem uma minoria na engenharia.

Pelas entrevistas, vê-se preocupação por parte dos pais, de três dos quatro entrevistados neste curso (Vinícius, Sofia e Téo) na educação dos filhos. Percebe-se também, a partir das falas de Sofia e Téo, insuficiência na transmissão de conhecimento por parte das escolas públicas em que estudaram. A este respeito, Sofia diz que é necessário buscar novas formas para aprender.

Com relação ao estoque cultural antes de entrar na universidade, os entrevistados Vinícius, Sofia e Téo o percebem como reduzido. Vinícius e Téo relatam ser de cidade pequena/de interior e, por este motivo, têm maior dificuldade para acessar bens culturais.

Perguntados sobre a mudança no seu estoque cultural após a universidade, os entrevistados Vinícius e Téo se referem à possibilidade de ter contato com o diverso na universidade. O segundo diz:

Depois que eu cheguei aqui na universidade que eu pude ter consciência de muita coisa, de mundo mesmo, não só em relação a conhecimento de matéria, disciplina, que eu acho que eu expandi, que eu vi: “nossa, mundo é isso”. Porque eu acho que eu tinha acesso só a o quê, à televisão. Na minha casa, quando eu via as coisas, notícia. Até computador mesmo eu não tinha, fui ter depois que eu entrei na faculdade. E a internet, né? Acesso à internet liberado. Era muito limitado, minha visão de mundo era tipo uma bolha mesmo, achava que o mundo era isso e é desse tamanho, gigante. Aqui eu pude conversar com outras pessoas, diversidade. Tem acesso a teatro, fui ao teatro pela primeira vez aqui na universidade, que foi o teatro do grupo Teatro em Construção que foi grátis aqui na universidade. Fiquei tipo “nossa!” porque eu via teatro em televisão, nunca tinha ido no teatro realmente de uma peça em si. Eu acho que foi mais democratizada a minha visão de mundo, de cultura, de tudo assim, na universidade.

Três dos quatro entrevistados deste curso, após adentrarem na universidade, acessam com facilidade livros, cinema, teatros, cursos, viagens, etc. São eles: Sofia,

Dante e Téo. Para o segundo, o acesso a estes bens ocorre por outros meios e não só pela universidade. Para Téo, na universidade, é possível acessar teatro, internet, computador na sala de informática, biblioteca e cinema com a carteirinha de estudante. Vinícius, por outro lado, tem maior dificuldade de acessar estes bens. O estudante, agora, tem menos dinheiro e tempo.

A respeito, Valle (2013, p. 417) diz que o sistema de ensino distancia estudantes que detêm “capital herdado” daqueles que não detêm. Pelas entrevistas, percebeu-se insuficiência na formação destes estudantes em função da escola pública.

Uma vez, o estudante Vinícius fez uma pergunta em relação a um princípio básico de matemática a um docente, que não respondeu ao questionamento e disse que era uma obrigação vir do ensino médio com aquele conteúdo aprendido. Na percepção deste entrevistado, professores não têm o entendimento de que alguns estudantes vêm de escola pública. Não há paciência, por parte destes docentes, para lidar com este fato. Téo ouviu de um docente da engenharia a seguinte frase: “nenhum aluno chegou com essa dificuldade aqui, se eu fosse você repensaria se a engenharia é realmente para você”.

Neste sentido, Bourdieu e Passeron (1992) dizem que a ação pedagógica, sempre que atua a favor da hegemonia cultural dominante, torna-se uma ação de violência simbólica. A ação destes professores, muitas vezes, constrange os estudantes-alvo e causa danos emocionais. Outras vezes, são naturalizadas, uma vez que o estudante sequer identifica a violência sofrida. O exercício proposto anteriormente cabe aqui. Perceber as origens educacionais desiguais dos estudantes.

Um entrevistado, escutando brincadeiras para com ele e recebendo apelido (o chamam de tiziu), entende que as pessoas que o fazem, não fazem por mal. Segundo Souza (2014), a cultura dominante é naturalizada pelo dominado. Para este estudante, não há maldade na ação destas pessoas. São brincadeiras apenas. Este trabalho entende estas atitudes como discriminação. Estes comportamentos são racistas.

Téo, com relação à violência praticada pelo professor, sentiu-se desmotivado e inferior. O entrevistado, querendo desistir do curso, perguntou se o docente estava correto e se o problema era ele. Conforme Ristum (2004), a violência simbólica cria a chance de consenso. O entrevistado, vítima deste tipo de violência, dá razão ao autor do ato.

8.7 Considerações finais

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar que, na medicina, cinco dos oito entrevistados foram identificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No direito, quatro alunos de quatorze entrevistados se encontram em situação de vulnerabilidade social. Na Engenharia, três de quatro entrevistados são estudantes em situação de vulnerabilidade social. Dentre os cursos, vê-se uma maior proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade social na Engenharia e uma menor proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade social no Direito.

No curso de Medicina, dois dos entrevistados trabalham nas férias. Para um destes estudantes, as atividades realizadas somam-se à formação. No curso de direito, dois entrevistados estagiam. As atividades do estágio se relacionam à área de estudos, contribuindo com a formação dos estudantes (SANTOS, 2009). Neste curso, oito estudantes entrevistados não têm que trabalhar para continuar estudando. No curso de engenharia, dois estudantes trabalham. Neste caso, as atividades desempenhadas não se somam à formação. Elas não têm relação com a área de estudos (SANTOS, 2009). Na engenharia, há uma maior proporção de estudantes que têm que trabalhar ou fazer “bicos” para continuar estudando. Deste modo, nos cursos de medicina e engenharia, a assistência estudantil não é suficiente para garantir a permanência material dos entrevistados.

Para a maior parte dos entrevistados da medicina, a assistência estudantil da universidade é relevante para permanecer. Para a maioria dos entrevistados do Direito, a assistência estudantil é importante (ainda que não façam uso, entendem que a assistência estudantil contribui para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica se mantenham na universidade). Para três dos quatro entrevistados da engenharia, a assistência estudantil da instituição é relevante para permanecer no curso. Na medicina, há uma maior proporção de estudantes que percebem a assistência estudantil como importante para a permanência.

Alimentação, atenção à saúde, bolsas institucionais e moradia estudantil são suportes da assistência estudantil que contribuem para a permanência material dos entrevistados nos três cursos. O transporte, outro amparo da assistência estudantil, contribui para a permanência dos entrevistados nos cursos de Medicina e Direito.

Para seis entrevistados na Medicina, cinco no direito e três na Engenharia, a dificuldade financeira é um desafio à continuidade dos estudos. No Direito, há uma menor proporção de entrevistados com esta dificuldade. Nos três cursos, pouco mais da metade dos entrevistados têm a dificuldade financeira como um desafio à permanência na universidade.

Para além das dificuldades econômicas, eles ainda enfrentam outros desafios. Afirmam vivenciar discriminações na universidade, como: ser minoria (colegas e professores são brancos), dúvida em relação à capacidade intelectual e brincadeiras de cunho racial.

Nos três cursos, de modo geral, os entrevistados não estão certos sobre a existência de espaços formais para a denúncia das discriminações sofridas no meio universitário. Para o direito e para a engenharia, a instituição não dá a atenção necessária à temática. Para os entrevistados destes cursos, há má divulgação e falta de efetividade nestes locais.

Na medicina, no direito e na engenharia, a maioria dos entrevistados tem a percepção de que seus cursos os fazem vivenciar maior discriminação.

Nos três cursos, pouco mais da metade dos entrevistados se sente parte da universidade. Deste modo, uma parcela dos entrevistados não se sente plenamente pertencente à instituição.

Na medicina, no direito e na engenharia, mais da metade dos entrevistados se sentiu desvalorizada por colegas ou professores.

Nos cursos, os entrevistados têm mais facilidade que dificuldade para formarem grupos para os trabalhos das disciplinas. Na medicina, pode ocorrer de os grupos para os trabalhos serem formados conforme grupos de estágio. Neste caso, não há escolha por parte dos entrevistados.

Na medicina, uma entrevistada percebe desvantagem em função de ser mulher na universidade. No direito, seis entrevistadas têm a percepção de que há desvantagem em ser mulher na academia. Na engenharia, uma entrevistada percebe que é menos vantajoso ser mulher no curso. Um entrevistado, neste curso, tem a percepção de que há vantagem de ser homem na área. Ainda neste curso, outro entrevistado percebe que o homem negro é visto como violento na engenharia.

No curso de medicina, uma entrevistada percebe discriminação por vir de escola pública na universidade. Neste curso, outra entrevistada percebe defasagem por vir

de escola pública. No curso de direito, dois entrevistados têm a percepção de haver discriminação pela escola pública na universidade. Neste curso, uma entrevistada percebe desvantagens, quando se compara a outros colegas, por vir de escola pública. No curso de engenharia, um entrevistado percebe discriminação pela escola pública na universidade. Neste curso, dois entrevistados têm a percepção de que há desvantagem por vir de escola pública.

No curso de medicina, todos os entrevistados se enquadram na Lei nº 12.711/2012. Neste curso, parte dos entrevistados percebe que a política pública é importante. Outra parte tem a percepção de que é um mal necessário. No direito, de quatorze entrevistados, oito são cotistas. Destes, quatro se sentiram discriminados em função da forma de ingresso. Neste curso, sete entrevistados percebem a cota de forma positiva. Para três, é importante, mas há fraudes nas autodeclarações raciais. Outra entrevistada também vê a cota como importante, porém, choca-se ao entrar na sala de direito e ser a única negra. Para dois entrevistados, como na medicina, é um mal necessário e não é a melhor coisa a ser feita. Na engenharia, três se enquadram na lei de cotas. Para um destes, não houve discriminação pela forma de ingresso porque não tem contato com os demais alunos do curso. Neste curso, a maioria percebe a medida como importante. Para um, também há fraudes nas autodeclarações raciais.

Na engenharia, não há discriminação para com os entrevistados em função da situação de vulnerabilidade socioeconômica. No direito, para duas entrevistadas, há discriminação em função da vulnerabilidade socioeconômica. Na medicina, para um entrevistado, há exclusão em função de não ter os recursos que os colegas têm.

No curso de medicina, há suportes da assistência estudantil que contribuem para a permanência simbólica dos entrevistados. No curso de direito, o atendimento psicológico contribui para a permanência de uma entrevistada. Todavia, este último suporte é tido como insuficiente para duas entrevistadas do direito e um entrevistado da engenharia.

É uma dificuldade comum à permanência simbólica dos entrevistados dos três cursos: a necessidade de ter que fazer mais que os demais estudantes. Os entrevistados percebem que têm que se esforçar mais.

No curso de medicina, sete entrevistados têm o incentivo da família aos estudos. Neste curso, cinco entrevistados (a maior parte) percebem que o ensino público foi insuficiente para fazê-los ingressar na universidade. No curso de direito, oito entrevistados têm a

percepção de que o conhecimento transmitido pela família e pela escola facilitou o ingresso e o desempenho na academia. No curso de engenharia, três entrevistados têm o estímulo da família aos estudos. Neste curso, dois entrevistados (a metade) percebem que o ensino público foi insuficiente para fazê-los ingressar na universidade.

A maioria dos entrevistados na medicina percebe seu estoque cultural anterior à universidade como limitado. No direito, seis entrevistados têm a percepção de que seu estoque cultural anterior à universidade era limitado. A maioria dos entrevistados na engenharia percebe seu estoque cultural anterior à universidade como limitado. Pouco mais da metade dos entrevistados tem a percepção de que seu estoque cultural anterior à universidade era limitado.

Na medicina, quatro entrevistados notam mudança positiva no estoque cultural após ingressarem na universidade. No direito, treze entrevistados notam mudança positiva no estoque cultural após ingressarem na universidade. Na engenharia, três entrevistados notam mudança positiva no estoque cultural após ingressarem na universidade.

No curso de medicina, três entrevistados acessam bens culturais ofertados pela instituição. No curso de direito, a maior parte dos entrevistados acessam livros, cinema, teatros, cursos e viagens com facilidade após adentrar a universidade. No curso de engenharia, três entrevistados acessam bens culturais com facilidade após adentrar a universidade.

Nos cursos de medicina e direito, duas entrevistadas foram vítimas de violência simbólica relacionada à forma de ingresso, a cota.

Para uma entrevistada na medicina e para dois entrevistados na engenharia, professores não foram sensíveis às desigualdades educacionais entre os estudantes, entendendo que determinado conteúdo já devia ter sido aprendido.

Quatro entrevistados, um no curso de medicina e três no curso de direito, questionaram-se se deveriam estar na universidade. Nos três cursos, três entrevistados se sentem inferiores e têm baixa autoestima intelectual. Dois estudantes na medicina e um na engenharia têm a percepção de que o racismo expresso através de piadas e brincadeiras de cunho racial são piadas e brincadeiras apenas. Neste sentido, é importante destacar que para além dos desafios materiais, os estudantes negros também enfrentam dificuldades simbólicas. Muitas vezes não se sentem pertencentes e não se veem representados nos ambientes que circulam, refletindo em sua permanência.

Referências

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, M. A. S. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, p. 165-178, 2007.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BAHIA, M. M.; LAUDARES, J. B. A engenharia e a inserção feminina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013.
- BRASIL. **Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni**: reestruturação e expansão das Universidades Federais - Diretrizes Gerais. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- CAMARGO, E. P. R. **O negro na educação superior**: perspectivas das ações afirmativas. 2005. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CAZELLA, B. B. B. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 373-392, jul./dez. 2012.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHAVES, A. do S. F. **Desvelando a permanência das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)/ campus Salvador**. 2018. 207 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação/ Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

CUNHA, M. A. de A. O conceito de “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. A universidade pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, p. 263-245, 2007.

GUTIERREZ; L. de S.; SARLET, I. W. **Raça, desigualdade e o direito fundamental à educação: as ações afirmativas em uma perspectiva jurídico-constitucional**. In: ENCUENTRO DE INICIACIÓN CIENTÍFICA, 18., 2006, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica • n.41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Retrato das desigualdades: gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html>. Acesso em: 9 nov. 2019.

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Textos para Discursão**, Brasília -Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

JESUS, R. de C. D. P. de. **De como tornar-se o que é**: Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. 2007. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIMA, J. A. S.; SILVA; M. A. e. A origem da discriminação racial no Brasil até a contemporaneidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5., 2016, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2016.

LIMA, L. C. de. **Quem pode ser negro/a doutor/a na universidade pública?** Judicialização das políticas afirmativas étnico-raciais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2019. 165 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LIMA, M. E. O. de.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, set./dez. 2004.

LIMA, S. M. A. **A permanência de estudantes negros(as) na Universidade Federal do Paraná**. 2016. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PASQUINI, J. T. Teoria da reprodução e do capital humano: possíveis interfaces em educação. **RACRE - Revista de Administração**, Espírito Santo do Pinhal, v. 17, n. 21, jan./dez. 2017.

PINTO, G. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ADEP, 2006.

QUEIROZ, D. M. O negro e a universidade brasileira. **História Atual Online**, n. 3, p. 73-82, 2004.

REIS, D. B.; TENÓRIO, R. M. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior: um debate em curso. **Cadernos ANPAE**, Salvador, 2009.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTUM, M. Violência: uma forma de expressão da escola? **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 59-68, 2004.

SANTOS, C. F. dos. Uma abordagem sobre pesquisa qualitativa. **Facthus**, Uberaba, v. 1, n. 2, p. 116-125, 2017.

SANTOS, D. B. R. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. de 2017.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, M. V. dos.; NETO, V. M. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 41, n. 143, p. 516-537, maio/ago. 2011.

SOARES, S. S. D. O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. **Textos para Discursão**, Brasília -Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Disponível em: <ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0769.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SOUZA, C. F. dos S.; RIBEIRO, M. L. Representações de práticas docentes que afetam negativamente estudantes de engenharia civil. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 1, 2017.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015.

SOUZA, G. K. A. de.; SANTOS, D. B. R. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para a afiliação e a permanência. **Revista Olhares Sociais**, v. 3, n. 2, p. 68-85, 2014.

SOUZA, L. P. de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

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

VIEIRA, G. A. dos S. **Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistema de cotas e inclusão étnico-racial**. 2018. 263 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VIEIRA, J. J. O negro e o esporte universitário: o aluno/atleta como uma estratégia de permanência na universidade pública e privada. **Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil**, Rio de Janeiro, 2011.

9

A relevância da assistência estudantil para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social

Matheus Resende Furtado
Paula Pereira de Alvarenga
Nathália de Fátima Joaquim

Esta pesquisa parte da necessidade de se analisar a relação e a relevância que têm a política de assistência estudantil para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica de uma Universidade Pública brasileira. Dessa forma, buscou-se entender quais seriam os reflexos na vida estudantil para os usuários da política, caso a assistência estudantil deixasse de existir.

Esse entendimento se faz necessário quando considerado o atual cenário do país em que, cada vez mais, pessoas pertencentes às classes sociais mais vulneráveis perdem seus direitos e também as oportunidades de permanência dentro das universidades públicas, considerados os recentes cortes de verbas para a educação no país. Para além disso, o alto índice de desemprego tem colocado cada vez mais famílias em situação de pobreza o que dificulta a entrada de estudantes pertencentes às classes dominadas no ensino superior e torna sua permanência na universidade, sem a Assistência Estudantil, quase impossível.

Expressados esses pontos, o estudo tem como problema de pesquisa analisar a importância da política de Assistência Estudantil para a permanência dos estudantes que vivem no alojamento estudantil de uma universidade pública do Sul de Minas Gerais. Assim, o objetivo principal da pesquisa é analisar quais fatores garantem a permanência dos moradores do alojamento estudantil. Portanto, tem-se como questão principal o seguinte ponto: Qual é o papel e a importância da Assistência Estudantil na viabilização da permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica dentro da Universidade?

Para este estudo optou-se por fazer uma pesquisa Teórico-Empírica, descritiva e de caráter qualitativo. Foi realizado um estudo de caso e o método de coleta de dados

escolhido foi a aplicação de questionários semiestruturados aos estudantes moradores do alojamento estudantil da Universidade, com o intuito de identificar de que forma a política de assistência estudantil impacta a permanência deles no ensino superior.

Segundo Godoy (1995), na abordagem qualitativa é possível compreender melhor o fenômeno estudado e também o contexto no qual ele está inserido, nesse caso, ao analisar qualitativamente os dados obtidos será possível entender melhor a real influência da assistência estudantil para os estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para tanto, esta pesquisa contou com a participação de 100 sujeitos que moram no alojamento estudantil da Universidade. Eles foram escolhidos por acessibilidade até que fosse atingido o nível de saturação. Cabe destacar que os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e das categorias teóricas propostas a seguir:

- a) permanência material;
- b) permanência simbólica;
- c) preconceito e discriminação.

A seguir, no Quadro 1, serão apresentadas as descrições e objetivos de cada categoria:

Quadro 1 – Descrições e objetivos das categorias analisadas

CATEGORIA	DO QUE TRATA A CATEGORIA
Permanência Material	Essa categoria tem por intuito entender quais meios de permanência material (bolsa, acesso à alimentação, moradia transporte, etc) a Universidade fornece para a permanência do aluno e, principalmente, identificar se eles são suficientes para que os alunos mais vulneráveis, ou seja, os moradores do alojamento estudantil, continuem na Universidade.
Permanência Simbólica	Essa categoria busca identificar fatores simbólicos relacionados ao sentimento de pertencimento à Universidade pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, busca-se entender se esses fatores são de fato ofertados e em como os estudantes os enxergam.
Preconceito e Discriminação	A categoria busca identificar se os moradores do alojamento estudantil, ou seja, os entrevistados, sofrem com preconceito e discriminação no âmbito da Universidade, fato que se torna relevante para a discussão a fim de entender o papel e a função da assistência estudantil para a superação do preconceito e da discriminação quando relacionado à permanência simbólica.

Fonte: Dos autores

No tópico seguinte serão apresentados e discutidos os resultados referentes à primeira categoria: Permanência Material.

9.1 A influência da Assistência Estudantil para a garantia da Permanência Material

O intuito aqui é analisar o que a Universidade oferece para viabilizar a permanência do estudante que está em situação de vulnerabilidade socioeconômica em termos materiais (moradia, alimentação, entre outros). Além disso, tem-se o intuito de entender de que forma esse auxílio material se torna suficiente (ou não) para viabilizar que eles consigam se manter no ensino superior. Assim, tendo por base o perfil de resposta dos moradores do alojamento estudantil, foi possível observar que as políticas de assistência adotadas pela Universidade possuem um impacto importante em relação à permanência destes estudantes no ensino superior.

Para a maior parte desses estudantes, seria impossível permanecer no ensino superior sem o apoio da Assistência Estudantil. Neste sentido, ressaltaram que os principais tipos de auxílio que contribuem para a sua permanência são aqueles relacionados às bolsas estudantis, a alimentação no Restaurante Universitário e a moradia. Em contexto semelhante, Delabrida (2014) afirma que as ações e programas da assistência estudantil se tornaram ainda mais importantes a partir do momento em que foi dada a oportunidade de mobilidade geográfica para estudantes de todo o país, uma vez que estes estudantes podem se encontrar em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, dada a distância geográfica da sua cidade de origem, ficam expostos à dificuldade de permanência material na universidade.

Contudo, alguns estudantes acreditam que os meios de permanência ofertados pela Universidade não são suficientes para viabilizar sua permanência no ensino superior. Nesse sentido, Fernandes (2018) afirma que, apesar de fazer a diferença para estudantes em situação de vulnerabilidade social, principalmente para aqueles que vêm de outras cidades, o valor destinado à assistência estudantil não é suficiente. E, como muitos desses estudantes não têm a possibilidade de receber apoio dos familiares para ajudar com as despesas da manutenção no ensino superior, eles se tornam totalmente dependentes dos recursos da assistência estudantil.

Indo ao encontro do estudo do autor, observou-se que para a maior parte dos discentes entrevistados, caso não houvesse as ações e programas ofertados pela assistência

estudantil, eles não teriam condições de permanecer no ensino superior, especialmente aqueles que dependem da moradia estudantil. Por outro lado, os estudantes usuários da Política de Assistência Estudantil afirmaram que além das dificuldades materiais, há ainda a preocupação constante com o rendimento acadêmico, para que consigam manter os direitos advindos da assistência estudantil, o que, muitas vezes, pode levá-los a quadros de depressão e ansiedade.

O fato da assistência material ser considerada tão importante para esses discentes está ligado, conforme afirma De Andrade (2017), à realidade financeira familiar. Nesse sentido, a partir dos dados coletados, foi possível identificar que 91% dos entrevistados possuem uma pontuação abaixo de 4 na avaliação socioeconômica, sendo que quase 50% se enquadram na pontuação 2 ou menor. Ou seja, pelos critérios estabelecidos pela universidade em estudo, tais pontuações indicam situação de vulnerabilidade socioeconômica mais agravada e, que, portanto, representam a necessidade de se priorizar o atendimento desses estudantes nas ações e programas que conformam a assistência estudantil da IFES.

Vale explicar que o Programa de Avaliação Socioeconômica da Universidade em questão tem como objetivo identificar estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para garantir igualdade de tratamento e acesso a assistência estudantil da Universidade. Para serem avaliados, os alunos devem apresentar uma série de documentos e passar por avaliações realizadas por assistentes sociais periodicamente. Além disso, o aluno deve responder a um questionário socioeconômico e posterior a isso, serão feitos cálculos baseados nos critérios de avaliação socioeconômica da Universidade.

Porém, é importante destacar que, embora a assistência estudantil seja fundamental para a permanência destes discentes, ainda assim, segundo os entrevistados, ela não é suficiente para garantir seu bem estar. Isto porque, para boa parte dos respondentes, a forma como a assistência estudantil está estruturada não segue a realidade dos que mais precisam dela. Segundo eles, por conta da grande pressão sofrida, falta um apoio psicológico mais abrangente e eficiente que possa atender a mais pessoas, além de se estabelecer maior diálogo com os estudantes.

Os alunos citam ainda diversas outras melhorias como o aumento dos horários de funcionamento do transporte interno, o já citado aumento no valor das bolsas, a aplicação de estratégias que visem a redução das fraudes realizadas nas avaliações socioeconômicas de forma a direcionar os recursos para alunos que realmente precisam

da assistência estudantil, a gratuidade nas refeições do Restaurante Universitário, bem como a inclusão do café da manhã e a implantação de melhorias e reformas no alojamento estudantil, como um espaço destinado para lavanderia no alojamento e a oferta de moradia para mães-estudantes que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Favorável aos argumentos dos alunos, Garrido (2015) afirma que os moradores dos alojamentos costumam passar por contratempos o tempo todo, e esses contratempos, estão ligados a problemas estruturais, deficiências do ambiente e ausência de serviços essenciais para uma boa permanência no local. Além disso, a autora afirma que essas condições trazem impactos para a formação desses alunos. Em apoio a isso, Delabrida (2014) afirma que as condições em que esses estudantes vivem no alojamento estudantil têm impacto direto na saúde deles, causando estresse, depressão, cansaço, entre outros fatores.

Para mudar esse cenário, os respondentes afirmaram que é preciso estabelecer um maior diálogo entre esses estudantes e os gestores dos recursos da instituição. Além disso, afirmam que é necessário que os gestores enxerguem a realidade desses estudantes que sofrem com as pressões do ensino superior acumuladas a problemas financeiros, familiares e sociais. Existem ainda relatos de estudantes que precisam do auxílio estudantil, principalmente relacionado às bolsas, e não conseguem ter acesso. Segundo alguns respondentes, mais bolsas deveriam ser destinadas a estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade e apontam ainda que as regras para recebimento deveriam ser mais rígidas a fim de evitar possíveis fraudes.

Em apoio a esta afirmação, ao questionar os respondentes se eles recebiam a bolsa estudantil, 29 dos respondentes afirmaram que não, o que deixa claro que nem todos os moradores do alojamento estudantil têm acesso a todos os tipos de apoios oferecidos pela assistência estudantil. Alguns afirmam ainda que é necessário haver uma diminuição da pressão e da cobrança imposta aos discentes no que tange às regras para manutenção da assistência estudantil - reprovação por frequência, obrigatoriedade de matrícula em pelo menos duas disciplinas no período - bem como, uma melhoria nos atendimentos médicos e psicológicos.

Neste sentido, é importante ressaltar alguns dos critérios da Universidade para a manutenção da assistência estudantil do aluno que impactam no aumento da pressão sofrida por estudantes vulneráveis. O período pelo qual o aluno poderá fazer jus à assistência estudantil é de dois anos, sendo obrigatória a realização de nova avaliação

socioeconômica, após tal prazo, para validação de sua condição de continuar sendo público-alvo da política, conforme os critérios estabelecidos. No entanto, o estudante usuário da assistência estudantil pode perder ou ter o seu acesso aos programas e ações suspensos por um prazo, caso descumpra alguma das seguintes regras:

- a) caso forneça documentação comprovadamente inexata para ter acesso ao benefício;
- b) sofrer penalidade por infração do regime disciplinar do corpo discente ou de alguma das normas da assistência estudantil;
- c) reprovar por frequência em alguma disciplina;
- d) não se matricular em no mínimo 12 créditos no semestre.

A maior parte das críticas dos alunos foi relacionada ao valor das bolsas. Para os moradores do alojamento, o valor recebido é muito abaixo do custo de vida dado o fato que ele não é reajustado há pelo menos cinco anos. Assim, o valor das bolsas é, para os tempos atuais, insuficiente, defasado e não condiz com a realidade econômica e social do país.

Em contraponto às diversas solicitações de aumento no valor das bolsas, deve-se considerar a situação econômica que o país vive no momento, bem como, as estratégias e valores adotados por outras Universidades do país. Nesse sentido, Stolf (2014) afirma que, a bolsa governamental define que o valor a ser disponibilizado para os estudantes não pode ser abaixo do valor distribuído pelas bolsas de iniciação científica, contudo, segundo a autora, foi disponibilizada uma estratégia pela UFSC.

Foi criado um programa chamado “Programa Complementar de Permanência” no qual são englobados os estudantes que já fazem parte do programa de bolsa permanência, eles recebem um valor complementar à bolsa governamental. Vale ressaltar ainda que, à época (2013), o valor da bolsa disponibilizado pela Universidade era de R\$ 492,00. Contudo, é importante também considerar que, atualmente, o poder de compra dos alunos foi muito reduzido já que, atualmente, os estudantes recebem quase R\$ 192,00 a menos, isso considerando a inflação do país, indicando que a perda monetária dos vulneráveis na Universidade teve uma queda considerável.

Ademais, é importante notar que a situação econômica do país em 2013 era totalmente diferente da economia em 2020 e, portanto, as possibilidades de aumento no valor das bolsas são consideravelmente menores, já que o Governo tem optado por estratégias de cortes e reduções da renda destinada para a educação. Além disso, deve-se considerar a

pandemia de Covid-19 que se iniciou no ano de 2020 e que vem afetando substancialmente a economia mundial. Considerados esses pontos, observa-se, nesse momento, o improvável aumento no valor das bolsas estudantis, porém, é possível pensar em estratégias que possibilitem o complemento do valor disponibilizado para os estudantes usuários da assistência estudantil, à semelhança do que ocorreu em 2013 na UFSC.

Foi citado também pelos respondentes o fato que deveria existir a Bolsa Permanência para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, pois, no formato atual, as bolsas não assumem um papel de garantia de permanência, já que, segundo eles, elas se assemelham mais a um contrato de trabalho que acarreta em pressões e preocupações, causando problemas psicológicos e de saúde.

Araújo (2014) afirma que a bolsa permanência é destinada aos discentes em situação de vulnerabilidade social e que seu principal objetivo é possibilitar que esses estudantes se desenvolvam nos estudos, ou seja, tem o intuito de contribuir para que esses alunos consigam permanecer e se desenvolver na Universidade. Além disso, o autor diz que, para receber a bolsa permanência, os estudantes devem estar regularmente matriculados e frequentando o curso, bem como, ter disponibilidade de doze horas semanais para executar as atividades que são propostas pelo programa. Nesse sentido, considerando o objetivo do programa, tem-se como ponto importante para a garantia de seu atingimento, a diminuição da pressão imposta aos alunos.

Com relação ao Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, este programa se direciona ao estudante através de um cartão de benefício, visando à diminuição das desigualdades no âmbito da Universidade e auxiliando na permanência desses alunos com a quantia de R\$400,00. Nesse sentido, fazem jus ao recebimento da bolsa permanência, os estudantes que: possuem renda familiar per capita bruta de até um salário mínimo e meio, estão matriculados em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias, não ultrapassem dois semestres do tempo regular do curso para se formar, comprovem pertencimento étnico (indígenas e quilombolas), tenham cadastro no programa da Universidade aprovado e mensalmente homologado.

Contudo, de acordo com o Ofício Curricular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC de 11 de maio de 2016, foram suspensas novas inscrições no programa de bolsa permanência, exceto para indígenas e quilombolas e ainda, em algumas universidades, somente podem se inscrever os estudantes dos cursos de medicina e medicina veterinária. Ou seja, uma grande parcela dos estudantes que eram considerados como público-

alvo desse programa, não mais pode contar com essa possibilidade de auxílio material desde 2016.

Em complemento a isso, boa parte dos entrevistados afirma que eles precisam realizar algum trabalho por fora da Universidade para conseguirem uma renda mínima que os mantenha na cidade, sendo que a maior parte dessas atividades de trabalho são autônomos ou *freelances* (garçom, recepcionista de eventos, entre outros), os chamados “bicos”³⁰ também são destacados. Outras formas de aquisição de renda extra, citadas por eles, são serviços como maquiadora, fotógrafos, aulas particulares e estágios.

É notável destacar que, apesar da extrema importância e de ser um pilar fundamental da assistência estudantil, o apoio material por si só não é suficiente para garantir a permanência e o bem estar dos moradores do alojamento estudantil. Fica claro também que, apesar de ainda não ser suficiente, sem o apoio da assistência estudantil, a maior parte dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da Universidade trancaria ou abandonaria os cursos.

Por fim, outro problema grave apontado é o alto nível de pressão imposta sobre esses estudantes que, além de conviverem com problemas econômicos, enfrentam ainda problemas como preconceito, depressão e ansiedade e a falta de apoio à superação de problemas culturais de preconceito e inserção desses discentes nos diversos âmbitos da Universidade. É o que se pretende refletir no próximo tópico desta análise.

9.2 Permanência Ampliada: A importância da Permanência Simbólica

Com base nos dados coletados, é notável que, apesar de considerarem os recursos materiais fundamentais para sua permanência, os estudantes classificados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica pela Universidade, quase não conseguem identificar os incentivos ao apoio simbólico. Porém, existem diversos relatos a respeito da falta de ações, por parte da Universidade, e de incentivos à diminuição das discriminações e diferenças sociais no âmbito dela. Além disso, os estudantes relatam não ter espaços de participação na Universidade. Para eles, a gestão universitária precisa estar mais próxima dos estudantes para traçar estratégias de permanência (material e

³⁰Bicos: serviço remunerado que se faz para além do emprego habitual fornecendo renda extra.

simbólica) que estejam alinhadas às suas necessidades. Nesse sentido, Santos (2009) afirma que a permanência simbólica está relacionada às possibilidades e oportunidades que o estudante tem para vivenciar o ambiente universitário, de identificar dentro dos diversos ambientes e grupos existentes da Universidade e, principalmente, se sentir pertencente e aceito por estes grupos sendo necessário assim, segundo a autora, superar as desigualdades existentes nesse âmbito e tornar essas pessoas, consideradas diferentes, parte da comunidade acadêmica.

Outro fato relevante a ser levado em consideração é que os respondentes percebem a falta de engajamento dos alunos não usuários da assistência estudantil em espaços de discussão sobre tal temática como dificultador para a compreensão da realidade experimentada pelos estudantes público-alvo da política. Considerados os argumentos de Santos (2009) – citado anteriormente - e unindo-os à sensação de falta de movimentação por parte da comunidade acadêmica na superação das diferenças sociais na Universidade, é possível analisar que um dos principais objetivos da permanência simbólica não é concluído.

Aliado a essa falta de engajamento de outras pessoas na causa, tem-se a falta de conhecimento, por boa parte dos respondentes, dos canais de comunicação institucionais. E ainda, somado aos dois problemas citados, ao serem questionados se consideram importante ter um local de escuta que auxilie nas dificuldades vivenciadas, quase 75 dos 100 respondentes afirmaram que sim.

Retornando à discussão, a respeito da importância da participação dos estudantes, percebeu-se que a falta de conhecimento que os moradores têm dos meios de comunicação ou de apoio da Universidade para o enfrentamento da superação das desigualdades é um gargalo a ser enfrentado. Esses meios de comunicação, em tese, poderiam servir como mecanismos de escuta das minorias. Nesse sentido, nota-se que a ideia de permanência simbólica quase não é aplicada, pois, segundo Santos (2009), esse conceito refere-se ao sentimento de pertencimento do aluno ao ambiente da Universidade, e, para se sentirem pertencentes, esses estudantes devem participar e ter voz ativa dentro da Universidade, pois, a partir do momento em que não participam dos espaços deliberativos, a ideia de opressão contra as classes dominadas continua existindo.

Além disso, o fato dos estudantes não conhecerem ou não entenderem a finalidade dos canais de comunicação pode estar diretamente ligado ao Capital Cultural que é tudo o que o indivíduo tem acesso ao longo da vida. Bourdieu e Passeron (2008) explicam as diferenças de oportunidade entre pessoas de classes diferentes que tomam o

indivíduo como um ser que possui capacidades e dons que o tornam num sujeito com as capacidades transmitidas pelo sistema de ensino.

Vale destacar então que o fato desses estudantes não conhecerem o propósito ou a existência dos meios de comunicação pode estar diretamente ligado a falta de transferência de Capital Cultural para as classes oprimidas da sociedade que, historicamente, são excluídas de diversos âmbitos sociais e culturais por serem consideradas diferentes pelo restante das classes sociais. Por esse fato, esses estudantes sentem-se excluídos da comunidade acadêmica, pois, para eles, suas vozes não são ouvidas naquele ambiente assim como, não eram ouvidas durante toda a vida.

Referente aos canais de participação, boa parte dos respondentes alega que estes não são suficientes para que as necessidades dos estudantes sejam levadas em consideração no âmbito da tomada de decisões. Segundo os alunos, é necessário dar mais voz aos estudantes, e a gestão da Universidade precisa estar disposta a realizar mudanças ouvindo o apelo dos discentes a partir da abertura ao diálogo e da coparticipação nos processos de formulação, implementação e avaliação das ações ligadas à assistência estudantil. Além disso, muitos estudantes afirmam que essas ações devem estar mais ativas, diversificadas, bem como, deve haver mais compromisso, compreensão e sensibilidade dos membros da comunidade acadêmica.

Assim, considerando um aluno morador do alojamento que ingressou no ensino superior e inserido em um ambiente conforme o exposto, tem-se a visão de que eles não se sentem como parte da comunidade acadêmica. Muitas vezes, sentem-se excluídos e inaudíveis e, conseqüentemente, sentem que são tratados diferentemente dos demais estudantes pelo simples fato de serem moradores do alojamento estudantil.

Além disso, um ponto extremamente sensível que foi ressaltado pelos estudantes, diz respeito à atenção à saúde mental no contexto universitário. Segundo os relatos dos respondentes, a saúde mental é silenciada quando se leva em conta a alta pressão sofrida pelos estudantes mais vulneráveis que, segundo eles, a todo o momento se preocupam em manter um rendimento acadêmico para não perderem os auxílios da assistência estudantil e, ainda, obter alguma fonte de renda para conseguirem se manter na Universidade. Outro fato importante que pode explicar essa preocupação constante é que, na aplicação dos questionários, alguns dos respondentes tinham receio de falar sobre a Assistência Estudantil e de destacar os pontos de melhoria dela, nesse sentido, é notável que existam conceitos e

preocupações que esses alunos adquiriram ao longo da graduação, criando, assim, o medo da perda do acesso à Assistência Estudantil.

Alguns respondentes afirmam que, muitas vezes, os estudantes são obrigados a abandonarem a saúde mental em detrimento do rendimento acadêmico. Unido a isso, alguns estudantes sofrem com conflitos externos à Universidade (familiares) e isso, ligado à discriminação que muitos sofrem dentro da Universidade, aumenta ainda mais a carga de pressão sobre eles.

Além disso, os moradores relatam que o setor que cuida da saúde mental disponibilizado pela Universidade não possui estrutura suficiente para fornecer o apoio necessário. Segundo eles, não é realizado um acompanhamento dos casos que, ao longo do tempo, são amenizados.

Nesse sentido, Cerchiari (2005) afirma que o objetivo do serviço de atendimento psicológico ao estudante em uma universidade é prestar atendimento psicológico e psiquiátrico preventivo e terapêutico. A autora afirma ainda que essa assistência pode se dar por meio de seções em grupo ou individuais. Assim, considerado este objetivo, o núcleo de saúde busca melhorar a qualidade de vida do estudante na Universidade, dando apoio para os discentes que, conforme os respondentes afirmaram, sofrem com diversas pressões e problemas.

Contudo, alguns respondentes acreditam que falta o acompanhamento dos casos, porém, é necessário levar-se em consideração que, para conseguir realizar o acompanhamento total com esses estudantes, seriam necessários mais psicólogos, bem como, uma estrutura maior e melhor desenvolvida, o que, necessariamente, exigiria a destinação de mais recursos para essa área da assistência estudantil.

Assim, os estudantes destacaram que, ao serem sobrecarregados com tantas preocupações, passam por problemas como depressão, tentativas de suicídio e ansiedade o que, no fim, força-os a desistir dos cursos. No que tange a esses pontos, os respondentes afirmam novamente que falta apoio da Universidade para a superação dessas barreiras simbólicas. Ressaltam ainda que não basta apenas o fornecimento de moradia, bolsa ou alimentação, esses incentivos, apesar de extremamente necessários, por si só, não são suficientes para viabilizar a permanência no contexto universitário.

Ligado a esse fato, Lima (2016) expõe que a permanência simbólica está intimamente ligada à permanência material, contudo, ela se torna diferente quando busca superar e

viabilizar o fim dos preconceitos e das diferenças entre classes sociais e raciais. Nesse sentido, a autora afirma que é função da Universidade fornecer meios para que essas questões sejam superadas. A autora relata ainda que as Universidades Públicas terão o sistema de inclusão comprometido por não conseguirem e não buscarem utilizar mecanismos que superem a discriminação, o preconceito e as desigualdades sociais. Segundo ela, somente utilizando-se todos os recursos e mecanismos disponíveis é possível superar essas questões e viabilizar, de fato, a permanência dos mais vulneráveis no ensino superior.

Entretanto, é possível analisar, por meio dos dados coletados, que esse é ainda um cenário distante, pois o que se nota é que os alunos que já convivem com uma realidade social atingida pelas desigualdades sofrem ainda mais pressões para conseguirem se manter no ensino superior. Isto porque eles convivem com preocupações econômicas e, principalmente, são obrigados a conviver com a discriminação social, advinda de parte da comunidade acadêmica, por morarem no alojamento. Dessa forma, no próximo tópico, serão apresentados dados relacionados à questão do preconceito e da discriminação na Universidade.

9.3 Preconceito e Discriminação como dificultadores para a permanência

Baseando-se nas informações coletadas, ficou claro que os estudantes usuários da assistência estudantil, além de sofrerem diversas pressões e dificuldades socioeconômicas, convivem com o sentimento de não pertencimento à Universidade por conta do preconceito e da discriminação sofrida, às vezes de forma explícita e muitas de forma velada.

Relacionado ao aspecto pessoal, quando perguntados se pertencem a alguma minoria, cerca de 47 dos 100 respondentes afirmaram que sim, sendo boa parte das afirmações relacionada ao pertencimento a uma classe de baixa renda, negros, LGBTQ+, mulheres e moradores do alojamento estudantil. Além disso, dos 47 que se identificam como minoria, 40 afirmaram sofrer algum tipo de preconceito por pertencer a esse estrato social.

Além disso, os moradores afirmam que sofrem discriminação por conta da cor e/ou opção sexual. Isso também acontece, segundo eles, quando se é mulher, negra e LGBTQ+, o que é ainda mais agravado pelo machismo e homofobia. Outros dizem que

vivem em um local intolerante, onde se é julgado o tempo todo por pertencer a uma classe social de menor prestígio ou pelo fato de serem moradores do alojamento.

Esse sentimento de pertencimento a alguma minoria está muito ligado ao conceito de violência simbólica, trabalhado por Bourdieu e Passeron (2008), conceito esse que, segundo os autores, impõe certo nível de vergonha que essas pessoas sentem de si mesmas, já que foram expostas a diversos tipos de estereótipos impostos por pessoas que pertencem às classes dominantes e que utilizam esse tipo de violência oculta para diminuir as classes historicamente dominadas e ao mesmo tempo, mantê-las com esse status socioeconômico.

Quanto às descrições de preconceito por serem moradores do alojamento estudantil ou por serem considerados “alunos vulneráveis”, os respondentes relataram que já ouviram que “são sujos” e também ouviram descrições de “nojo”. Outros afirmaram ainda que alguns colegas da Universidade deixaram de conversar com eles ao saberem que viviam no alojamento.

Aprofundando-se ainda mais na questão do preconceito por ser morador do alojamento estudantil, eles alegam sofrer zombarias por uma parte da comunidade acadêmica, que afirma que o alojamento é sinônimo de bagunça, que seus moradores são pobres, baderneiros, drogados e “caneladas”³¹. Outra afirmação frequente de preconceito é que, segundo alguns, os moradores do alojamento “gastam” os impostos que outras pessoas pagam e que são “um bando de drogados sustentados pelo governo”. Com isto, os respondentes alegam que percebem olhares diferentes direcionados a eles por algumas pessoas. Muitos se sentem desconfortáveis e constrangidos com a situação, não sentindo, assim, pertencimento ao ambiente universitário, algo extremamente relevante para a permanência simbólica desses estudantes.

O preconceito e o racismo, segundo Pereira, Torres e Almeida (2003), apresentam-se como estratégias utilizadas pelas classes e grupos dominantes para propagar discursos dominantes de uma forma que não viole as leis antirracistas. Segundo os autores, o preconceito utilizado como essa estratégia permite que as classes dominantes atuem com discursos de igualdade, mas que, ao mesmo tempo, também atuem contra as políticas sociais de auxílio às classes historicamente dominadas. Tal fato faz com que as pessoas que são vítimas dessas atitudes discriminatórias não se sintam pertencentes ao meio universitário.

³¹Canelada: Irresponsável, incompetente.

Quanto às formas de contribuição da Universidade para diminuir as discriminações vivenciadas a partir da diversidade, os estudantes têm percepções diferentes, alguns afirmam que a Universidade possui diversos meios de conscientização, combate e apoio, por exemplo, palestras, eventos, cartazes, debates, movimentos culturais, rodas de conversa, projetos e programas e por outros mecanismos de comunicação, escuta e participação. Além disso, é dito que os próprios alunos combatem e debatem o tema expondo opiniões, contudo, nem todos participam. Afirmaram que a Universidade estimula a diversidade cultural com o intuito de fomentar a aprendizagem sobre e a partir das diferenças. E que o DCE também é um dos principais agentes no combate à discriminação na Universidade.

Por outro lado, outros estudantes afirmaram não conhecer nenhum esforço da Universidade para combater a questão, ou ainda que, se houver, são raros. Um estudante, inclusive, afirmou que a Universidade promove “um espetáculo ideológico” e que tem uma participação mínima na luta contra o preconceito.

A respeito da superação das discriminações, Bandeira e Batista (2002) afirmam que o fato de considerar o outro como diferente e por isso atribuir a ele características consideradas pejorativas é um ato de violência que tem por consequência a discriminação e o preconceito. Contudo, ao transformar essas características “negativas” em características de orgulho, o indivíduo se liberta e quebra a relação dominante x dominado, pois se torna alguém capaz de definir valores na sociedade em que está inserido.

Ainda seguindo esse raciocínio, Silva JR (2002) indica um caminho para proteção e prevenção contra o problema. Para o autor, a lei possui um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, sem ela, de nada vale a discussão política e social. Segundo o autor, sem o amparo de um instrumento que possa atuar e agir contra isso é quase impossível superar essa questão.

Nesse sentido, considerando os argumentos dos autores Bandeira e Batista (2002) e Silva JR (2002), é necessário criar instrumentos legais que apoiem as pessoas que sofrem com esse problema, assim, seria possível educar aqueles que contribuem com a existência do problema. Além disso, são necessários meios de incentivo e conscientização ligados ao fato de que ser diferente não é um problema, é necessário aceitar-se e aceitar o próximo com todas as características que definem a pessoa.

Quando se trata dos mecanismos de comunicação e participação, Rousseau (1978), citado por Félix e Furtado (2016), afirma que a participação assegura a igualdade política

e social e assume um caráter educativo na sociedade, pois possibilita o desenvolvimento social; nesse sentido, o autor afirma que é necessário, por meio desses mecanismos, respeitar e defender o bem comum entre todos os envolvidos. Nesse sentido, os meios de comunicação possuem um papel fundamental para a promoção da igualdade no âmbito universitário, só assim será possível dar real atenção aos anseios dos alunos vulneráveis e, conseqüentemente, dos moradores do alojamento que possuem os problemas citados nesta análise.

Por fim, ao analisar os dados obtidos nesta categoria, fica evidente a existência e a influência que o preconceito e a discriminação ainda exercem no âmbito universitário, influência essa que causa o sentimento de não pertencimento a esses alunos que já sofrem, como já afirmado no tópico anterior, de diversos problemas socioeconômicos e uma grande pressão por serem a minoria num ambiente altamente elitizado e reprodutor das desigualdades sociais e raciais.

9.4 Considerações Finais

Este estudo buscou analisar a percepção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica a respeito da importância da assistência estudantil para a garantia de sua permanência no ensino superior. Nesse sentido, conforme apresentado, a assistência estudantil possui papel fundamental para viabilização da permanência desses estudantes e fica claro que, caso deixasse de existir, os estudantes pertencentes à classe popular não continuariam os estudos, correndo o risco de abandonarem a universidade e deixarem de lado uma das possibilidades de ascensão social (mobilidade social). Contudo, apesar de ser extremamente importante, a assistência estudantil possui diversos problemas que precisam ser trabalhados a fim de viabilizar, de fato, a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade.

Após a análise de dados apresentada, fica claro que a política em referência se posiciona como um pilar fundamental para a permanência e para o acesso das classes dominadas ao ensino superior. Além disso, os respondentes destacam pontos de melhorias necessários para viabilizar, de fato, o sentimento de pertencimento na Universidade, que infelizmente ainda reproduz o preconceito. Quanto à permanência material, o que se observou é que a bolsa, moradia, alimentação e transporte interno

têm sido essenciais na trajetória acadêmica desses estudantes. Eles afirmam: sem eles, não seria possível continuar no ensino superior.

Contudo, observou-se também que, existem diversos pontos que podem ser melhorados na assistência material, sendo os principais: o aumento no valor das bolsas, a oferta de refeição gratuita no restaurante universitário e a oferta de uma assistência médica e psicológica mais abrangente. Além disso, ficou claro que somente os aspectos materiais não são suficientes para viabilizar que esses estudantes permaneçam na Universidade.

No que se refere ao preconceito e à discriminação, o que pôde ser observado é que ambos existem no ambiente universitário e são direcionados principalmente a esses alunos pertencentes a classes dominadas e que vivem sob a perspectiva de classes historicamente dominadas, bem como, direcionados a mulheres, negros e a LGBTQ+ e moradores do alojamento estudantil. Vale destacar que os respondentes indicaram a falta de estratégias, advindas da Universidade, para a inclusão dos alunos e a conscientização para questões relacionadas ao preconceito e à discriminação.

Nesse sentido, a permanência simbólica se destaca como o elo mais fraco de atuação da assistência estudantil atualmente. Fica claro, com base nos resultados, que apesar de ser notada como extremamente importante para a permanência dos alunos, existem poucas estratégias e auxílios que garantam o aspecto simbólico da permanência dado o alto nível de pressão e problemas que esses estudantes sofrem ao longo da graduação. Nesse sentido, levando-se em consideração os argumentos expostos pelos respondentes, faz-se necessário que a Universidade atue para dar mais voz e atenção aos argumentos desses estudantes para, assim, traçar estratégias que proporcionem e garantam o sentimento de pertencimento no ambiente universitário e a saúde mental das classes populares.

Por fim, com o estudo realizado, foi possível identificar a importância da assistência estudantil para viabilizar a permanência das classes dominadas nas universidades públicas de forma efetiva. Além disso, fica claro que sem essa política, não seria possível que pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica concluíssem o ensino superior e conquistassem ascensão social. Assim, é importante destacar que, apesar de terem acesso à assistência estudantil, eles ainda estão longe de se sentirem incluídos no ambiente da Universidade, um caminho para que isso aconteça é a criação de espaços para a participação efetiva junto a gestão universitária em prol de se construir, de forma coletiva, alternativas para a superação das desigualdades e do preconceito, além de viabilizar que esses estudantes se sintam parte da comunidade acadêmica.

Referências

Araújo, J. C. F. D., & Leite, L. S. Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: O projeto de bolsa permanência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 22(84), 777-806, 2014.

BANDEIRA, L. B.; ANALÍA, S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 119-141, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 25, n. 2, p. 252-265, 2005.

ANDRADE, A. M. J. de; T., M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017.

DELABRIDA, Z. N. C. Variáveis individuais, sociais e do ambiente físico em residências universitárias. **Psico**, v. 45, n. 3, p. 11-22, 2014.

FERNANDES, R. V. **Programa de Bolsa Permanência**: uma avaliação das possibilidades para a conclusão do ensino superior do estudante vulnerável na UFT/ Câmpus de Gurupi. 2018.

GARRIDO, E. N. **A experiência da moradia estudantil universitária**: impactos sobre seus Moradores. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 3, p. 726-739, 2015.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LIMA, S. M. A. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná**: aspectos material e simbólico, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ofício-Circular nº2/2016/DIPES/SESU/ SESU-MEC**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-aco-es/programa-bolsa-permanencia/68881-oficio-circular-022016/file>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 95-107, 2003.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutora) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

STOLF, F. *et al.* **Assistência estudantil na universidade federal de Santa Catarina**: uma análise inicial do programa bolsa estudantil. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

10

Cursos noturnos são oportunidades para que trabalhadores ingressem e permaneçam no ensino superior?

Milenna Carvalho
Nathália de Fátima Joaquim

O Brasil é um país que carrega consigo marcas históricas: a herança do que foi a escravidão e que perdura até os dias de hoje, a discriminação social, racial e de gênero que fazem parte do cotidiano do país. E na educação, não é diferente. O ensino superior foi trazido pela família real e era direcionado às elites e burocratas que viviam aqui, visava proporcionar a eles um diploma profissional e ocupação de cargos privilegiados no mercado de trabalho, além de lhes trazer prestígio social (MARTINS, 2002).

Atualmente, mesmo com a promulgação da Carta Magna e os direitos assegurados aos cidadãos, que são tidos como iguais perante a Constituição, as classes populares ainda sofrem com a desigualdade de oportunidades e são prejudicadas em relação às pessoas das classes privilegiadas. Isso também foi observado por Pereira, May e Gutierrez (2014, p. 135), “ainda devemos percorrer um grande caminho na democratização do acesso e da permanência aos níveis mais elevados de ensino”. As classes populares têm mais dificuldades para ingressar no ensino superior e também para se formar, pois as pessoas possuem acessos diferenciados ao ensino, desde o fundamental até o superior, não há equidade no ingresso à universidade.

As classes populares são as classes trabalhadoras, consideradas como a “ralé” da sociedade: pessoas desfavorecidas de bens materiais, que são vistas como “incapazes” e “indignas” pelas pessoas das outras classes sociais. Este pensamento também se fundamenta no fato de que o sistema de ensino valoriza determinados conhecimentos aos quais a “ralé” não têm condições de acessar, por exemplo, aulas de inglês, de música, acesso à museus, dentre outros privilégios (SOUZA, 2013, p. 62).

Além da falta de oportunidades, muitas vezes, essas pessoas não podem se dedicar inteiramente aos estudos, elas precisam trabalhar para se sustentar ou ajudar suas famílias. Isso gera uma concorrência ainda mais injusta, pois as pessoas das classes privilegiadas dedicam-se em tempo integral aos estudos (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2008).

A partir deste contexto, busca-se aqui problematizar e responder se os cursos noturnos de Administração Pública, Direito e Pedagogia, de uma instituição de educação superior de Minas Gerais, constituem-se como oportunidade para que trabalhadores possam se formar no ensino superior?

Estes cursos foram escolhidos com o intuito de analisar se há diferenças características entre um curso de licenciatura e bacharelado. Além disso, optou-se por incluir também um curso tido como imperial, o Direito, para que fosse possível analisar estes três cenários que têm em comum o fato de serem cursos oferecidos no período noturno.

Cabe destacar que o estudo dessa temática é necessário devido à atual conjuntura do país, em que as desigualdades aumentam cada vez mais e as pessoas mais pobres têm cada vez menos oportunidades de acesso, são excluídas, principalmente, das universidades e instituições de ensino, que são cada vez menos ocupadas (ou são ocupadas com muito esforço e luta) pelas classes populares. De acordo com Domingues (2008, p. 57), "as situações de exclusão seriam o resultado de acontecimentos impulsionados pela desigualdade estrutural dos sistemas econômico e social, refletindo uma trajetória histórica."

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e se caracteriza como estudo de caso, pois busca analisar de que forma os cursos superiores noturnos, Administração Pública, Direito e Pedagogia, de uma instituição de educação superior de Minas Gerais, constituem-se como oportunidade para que trabalhadores possam cursar e concluir uma graduação em uma Instituição de Ensino Superior Pública.

Neste sentido, é importante destacar que, de acordo com Godoy (1995), o estudo de caso é um tipo de pesquisa em que o objeto é algo que se analisa profundamente; pretende-se investigar detalhadamente um ambiente, uma situação ou até mesmo um sujeito. Na presente pesquisa, o caso que se pretende estudar de forma aprofundada, é o processo de formação dos estudantes trabalhadores matriculados nos cursos anteriormente citados de uma universidade pública.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, que de acordo com Neves (1996, p. 1), identifica-se como uma pesquisa na qual o pesquisador tem “contato direto e interativo” com o objeto de estudo e procura entender os fatos por meio da perspectiva dos participantes da situação analisada e, a partir disso, faz sua própria interpretação e análise dos dados.

Além disso, também se identifica como uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo a descrição das características de alguma população ou situação. Como técnicas de coleta de dados, na pesquisa descritiva, podem-se utilizar “questionários e observação sistêmica” (GIL, 2002, p. 1).

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiestruturado com os trabalhadores-estudantes, com um roteiro de perguntas abertas e fechadas, previamente formulado. Utilizou-se a técnica bola de neve, em que os participantes são escolhidos por acessibilidade ou conveniência. De acordo com Vinuto (2014), é uma forma de seleção de indivíduos não probabilística. É adequada para estudar grupos de difícil acesso ou com pessoas desconhecidas.

A técnica funciona da seguinte maneira: para iniciar é necessário que se encontre informantes, chamados de “sementes”, para que estes ajudem o pesquisador a localizar pessoas com o perfil desejado para a pesquisa; depois as pessoas indicadas pelas “sementes” indicam novos contatos ao pesquisador e assim por diante (VINUTO, 2014, p. 203).

Nessa pesquisa, para identificar os estudantes trabalhadores dos cursos noturnos estudados, foi utilizada esta estratégia metodológica, uma vez que não se tinha acesso à informação sobre quem eram os estudantes trabalhadores dos referidos cursos. E dada a declaração da Pandemia de COVID-19 no Brasil, foi necessária uma mudança na forma de coleta dos dados, em vez de entrevistas presenciais, utilizou-se questionário enviado por e-mail aos estudantes em virtude das recomendações de distanciamento social.

Os dados coletados na pesquisa foram interpretados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A partir deste método, o intuito é desvelar as “características, estruturas ou modelos” que estão por trás das mensagens enunciadas com a finalidade de entender o sentido daquilo que foi explicitado e buscar outros significados secundários ou implícitos à mensagem (CÂMARA, 2013, p. 182).

Os dados coletados foram agrupados em quatro categorias para que se pudesse fazer sua análise. Na primeira categoria “Perfil dos estudantes”, tem-se o intuito de identificar o perfil socioeconômico dos entrevistados e entender qual o motivo de terem que conciliar trabalho e estudo. Entender como o trabalho influenciou na escolha do curso, quais seus objetivos e qual o impacto que o ensino superior terá em suas vidas.

Na segunda categoria, “Percepção dos estudantes acerca do ensino superior”, serão analisadas as percepções dos estudantes trabalhadores quanto ao papel da universidade no seu processo de formação sobre o ensino superior e o curso escolhido. Já na terceira categoria, “Dificuldades encontradas pelos estudantes para permanecer no ensino superior”, como o próprio nome diz, serão discutidas as principais dificuldades percebidas por eles ao longo do processo de formação, relacionadas ao fato de serem trabalhadores.

E, por fim, na quarta categoria, “Táticas adotadas pelos estudantes para permanecer no ensino superior”, serão analisadas as alternativas construídas por eles para conciliar trabalho e estudos ao longo do processo de formação universitária. Tais categorias serviram de base para a análise dos dados que serão apresentados e discutidos no tópico seguinte.

10.1 O perfil dos trabalhadores estudantes dos cursos noturnos

A partir do suporte teórico, juntamente com o material coletado dos questionários feitos pelos alunos de uma instituição federal, será discutido se os cursos das instituições federais se constituem como oportunidade para que estudantes trabalhadores se formem em cursos superiores. Esta é uma discussão necessária para entender se há igualdade de oportunidades para os alunos nas universidades federais.

As entrevistas foram realizadas com 20 estudantes de três cursos noturnos de uma IFES de Minas Gerais, como já ressaltado. Foram entrevistados seis discentes do curso de Administração Pública, seis do curso de Direito e oito do curso de Pedagogia. De forma geral, a partir dos dados coletados relacionados à renda familiar, pode-se perceber que são estudantes de classe média e classe popular que, de acordo com o IBGE, recebem entre um e dez salários mínimos. Não há grande diferença no perfil socioeconômico dos entrevistados em relação aos cursos que fazem, são todos estudantes trabalhadores que, morando com os pais ou não, trabalham para ajudar na renda familiar e para ter independência financeira.

A partir dos dados coletados, foi possível identificar que os estudantes trabalhadores não podem se dedicar integralmente aos estudos porque têm necessidades financeiras para manter suas despesas e continuar estudando. Normalmente, ocupam postos de trabalho que não guardam nenhuma relação profissional com o curso superior escolhido por eles; e a escolha pelo curso, muitas vezes, se dá por este ser oferecido em horário noturno, o que viabiliza conciliar o horário do trabalho com o horário das aulas.

O acesso aos cursos oferecidos em tempo integral não é possível para os trabalhadores estudantes, quem precisa trabalhar jamais terá acesso a cursos como medicina, engenharia, odontologia, dentre outros que têm maior status e prestígio social. É determinado pelas condições econômicas do estudante que ele não se encaixa em determinados cursos, pois precisa conciliar o trabalho aos estudos (MESQUITA; CARNEIRO; SIQUEIRA, 2012).

Os alunos do curso de Administração Pública disseram ter que trabalhar pelo fato de precisarem ajudar no sustento de suas famílias, por não terem o privilégio de poder se dedicar apenas aos estudos; e alguns por procurarem independência financeira, para não sobrecarregarem a família com seus gastos. Duas entrevistadas já trabalham na área pública, uma delas teve essa oportunidade durante a graduação e a outra já trabalhava na área quando conheceu o curso e decidiu se graduar.

Já os alunos do curso de Direito, relataram ter de trabalhar devido à condição financeira de suas famílias, por procurarem por independência financeira e, também, pelo fato de conseguirem trabalho em um horário no qual seria possível conciliar as duas atividades: trabalho e estudo. E os alunos do curso de Pedagogia também relataram ter de trabalhar devido à dificuldade financeira de suas famílias, por não terem condições de manter os alunos morando na cidade onde estudam e pelo desejo de ter certa independência para poder suprir, pelo menos, os próprios gastos.

Para muitas pessoas, estudar em cursos no período noturno é a única opção, caso queiram ingressar no ensino superior, pois precisam trabalhar durante o dia e o ensino superior possibilitará a essas pessoas melhores condições de permanência no mercado de trabalho. “As condições que possibilitam o acesso, a permanência e a formação do trabalhador estudante constituem elementos determinantes no processo de formação profissional” (MESQUITA; CARNEIRO; SIQUEIRA, 2012, p. 54).

Um ponto importante a ser destacado é a relação entre o curso e o trabalho dos estudantes. Com base nos dados coletados, em geral, a escolha do curso não tem a ver com a função que eles exercem. Dentre os alunos do curso de Administração Pública, apenas dois disseram que o trabalho influenciou na escolha pelo curso de graduação, por serem diretamente relacionados. Dentre os alunos do curso de Direito, apenas um afirmou existir relação do curso com o seu trabalho. Em relação aos alunos do curso de Pedagogia, dois entrevistados disseram já ter tido contato com a área de atuação profissional, outro estudante destacou que o emprego influenciou na escolha por causa do horário em que o curso é ofertado, mas não que o desempenho de suas atividades profissionais tenha relação direta com o campo de atuação do pedagogo.

Com essa jornada dupla diária, os estudantes trabalhadores do curso de Administração Pública relataram já ter pensado em parar de trabalhar devido ao cansaço físico, mental, à pressão, ao desgaste e aos períodos difíceis pelos quais passam na graduação. Alguns relataram nunca ter pensado nessa possibilidade pelo fato de não ser uma opção, pois precisam de seus trabalhos para se sustentar. Para os alunos do curso de Direito, em sua maioria, também não é uma possibilidade parar de trabalhar, mas um entrevistado relatou já ter pensado nisso, pelo fato de não conseguir aproveitar todas as oportunidades que a universidade oferece e também relatou que percebe que o trabalho prejudica suas notas e seu aprendizado. No caso dos alunos do curso de Pedagogia, em sua maioria, também não é uma possibilidade parar de trabalhar; alguns relataram já terem pensado nisso por terem vontade de participar de eventos, pesquisas e se dedicarem somente à sua formação.

O trabalho tornou-se essencial para que consigam permanecer no ensino superior e a formação acadêmica tem sido um “diferencial competitivo” no mercado de trabalho, o que tem aumentado a procura pelo ensino superior, e para alguns há a necessidade de se manter trabalhando e estudando (SALGADO; SIQUEIRA; SALGADO, 2016, p. 37).

Esses estudantes têm a necessidade de conciliar essas duas atividades essenciais, não só pela condição financeira, mas também porque têm muitos objetivos a serem alcançados. Os alunos do curso de Administração Pública relataram ter como objetivos obter estabilidade financeira, alcançar a realização pessoal, poder abrir um negócio próprio, fazer a diferença por onde forem ou na cidade onde nasceram e poder compreender melhor o mundo onde vivem.

Já os estudantes do curso de Direito, objetivam ter uma vida melhor, financeiramente, um bom emprego, ajudar suas famílias, serem aprovados em concursos públicos ou seguir carreira acadêmica e ajudar a sociedade a progredir. Os alunos do curso de Pedagogia, além de ter uma vida melhor, desejam ser professores, especializar-se, fazer mestrado, doutorado, passar em concursos, e também fazer a diferença na sociedade: um deles relatou que acredita no poder transformador da educação.

Pode-se perceber, que os entrevistados trabalham para atender suas necessidades financeiras, e que apesar da vontade de se dedicarem somente aos estudos as condições não permitem que eles façam isso. É exigido destes estudantes um esforço maior, devido ao fato de que eles enfrentam a sala de aula após seu expediente no trabalho, exaustos e desgastados, torna-se mais difícil dedicar-se ao curso, o que afeta negativamente seu desempenho acadêmico e possivelmente a conquista do diploma.

Como apontam Oliveira, Bittar e Lemos (2008), o esforço dos estudantes dos cursos noturnos é ainda maior do que o dos estudantes dos outros turnos, pois a maioria enfrenta a sala de aula após uma longa jornada de trabalho. Um dos entrevistados relatou que devido ao cansaço, sente que não consegue absorver toda a matéria que é ensinada em sala de aula; outro relatou que tem seu rendimento prejudicado, também devido ao cansaço.

Por fim, cabe destacar que os entrevistados trabalham devido à necessidade de ajudar no sustento de suas famílias. Normalmente, a escolha do curso superior não tem a ver com sua área de trabalho e a maioria não tem a possibilidade de parar de trabalhar para se dedicar somente aos estudos. Seus objetivos, na maior parte dos casos, independente de cursarem licenciatura ou bacharelado, baseiam-se em ter uma vida mais estável financeiramente, conseguir um bom emprego, e assim, alcançar estabilidade financeira, realização pessoal e ajudar suas famílias.

No tópico seguinte, serão analisados os dados referentes às percepções dos estudantes sobre o processo de graduar-se, tendo que conciliar trabalho e estudos.

10.2 Percepção dos trabalhadores-estudantes acerca do ensino superior

Com base nos dados coletados, foi possível analisar como os estudantes trabalhadores percebem o ensino superior, a universidade que escolheram e seus respectivos cursos. Para eles, o ensino superior é visto como possibilidade de melhoria na condição de

vida, de ascensão social e financeira, e também como a realização de um sonho: os estudantes almejam conseguir um bom emprego, ter oportunidades (diferente dos pais, que não puderam frequentar um curso de nível superior); alcançar estabilidade financeira fazendo o que gostam e com a possibilidade de ajudar suas famílias e obter independência financeira.

Independente do curso que escolheram, Administração Pública, Direito ou Pedagogia, os estudantes percebem o ensino superior como uma possibilidade de melhoria na condição de vida. Eles disseram ter decidido ingressar em uma universidade devido ao incentivo que tiveram por parte de suas famílias, a fim de conseguir um bom emprego, alcançar estabilidade financeira, com o objetivo de mudar suas perspectivas de vida e também em busca de uma melhora no nível profissional e intelectual. Tal fato também foi percebido por Oliveira *et al.* (2008) em seus estudos. Segundo os autores, o ensino superior está associado à ideia de ascensão, prestígio e poder, principalmente pelas classes populares.

Outra análise necessária é em relação à escolha que os estudantes fizeram pelo curso e pela universidade. Os alunos do curso de Administração Pública explicitaram que sua escolha deve-se ao fato de trabalharem ou já terem tido alguma experiência na área pública, e por isso, objetivam aprimorar seus conhecimentos. Outros querem abrir seu negócio próprio; e também, relataram que a área de atuação é extensa e que identificam-se com o curso.

Para os alunos do curso de Direito, a escolha se deve ao grande número de oportunidades possíveis. Além disso, consideram que seja um curso que poderá proporcionar estabilidade financeira. Já os alunos do curso de Pedagogia disseram que este oferece muitas oportunidades no mercado de trabalho; que se identificam com a área da educação e os que já atuam profissionalmente na área desejam dar continuidade e aprimorar seus conhecimentos.

Em relação à escolha pela universidade, os estudantes do curso de Administração Pública disseram que a escolha se deu pelo fato de ser uma instituição prestigiada, uma referência nacional e também pela proximidade em relação à cidade onde moram. Os estudantes do curso de Direito escolheram pelo fato de ser acessível em questão de localização, em relação à cidade onde moram; por considerarem que a cidade tem um custo de vida baixo e por ser uma universidade gratuita e de grande prestígio. Os alunos do curso de Pedagogia relataram ter escolhido a universidade por ser próxima à cidade onde moram, por ser gratuita e por ser considerada uma ótima universidade.

Apesar da dificuldade em conciliar trabalho e estudos, parte dos entrevistados do curso de Administração Pública relataram nunca ter pensado em parar de estudar, isto porque eles consideram o ensino superior uma oportunidade que poucas pessoas alcançam, e também por avaliarem como um privilégio estar em uma universidade pública. Outros disseram já ter pensado em desistir, devido ao fato de ser difícil e concorrido conseguir um bom emprego nessa área, por não visualizarem os salários como atrativos e por se sentirem insatisfeitos com o mercado de trabalho, e uma entrevistada relatou já ter pensado em parar de estudar por causa de dificuldades pessoais enfrentadas.

Para os alunos do curso de Direito, em sua maioria, parar de estudar não é uma possibilidade; alguns relataram já ter pensado em parar e procurar por uma carreira mais promissora, que não foi explicitada. Os alunos do curso de Pedagogia também demonstraram não ter a intenção de desistir do curso, consideram o curso superior muito importante nos dias de hoje.

Além disso, acreditam que o ensino superior pode trazer mudanças positivas para a suas vidas e de seus familiares. Os alunos do curso de Administração Pública acreditam na possibilidade de, a partir da graduação, alcançar postos de trabalho que lhes tragam estabilidade e independência financeira e, até mesmo, uma mobilidade social. Disseram que o ensino superior é capaz de expandir os horizontes e questionar as verdades nas quais se acredita, assim fazendo com que levem um pouco de todo o aprendizado para suas casas. Os alunos do curso de Direito acreditam no impacto financeiro que o ensino superior terá em suas vidas e também na construção do senso crítico acerca de vários assuntos. Os alunos do curso de Pedagogia acreditam que o ensino superior irá proporcionar estabilidade profissional e financeira, informação, aprendizado e também será um incentivo para as gerações mais novas.

Os entrevistados também foram questionados acerca de sua percepção sobre o papel da universidade para que consigam permanecer no ensino superior. Os alunos do curso de Administração Pública disseram que sim, pelo fato da universidade disponibilizar serviços como o restaurante universitário, que oferece refeições com um baixo custo para os estudantes e também o transporte interno, que faz o deslocamento dos alunos de forma gratuita dentro da universidade.

Em relação aos alunos do curso de Direito, houve opiniões distintas, um deles disse que ajuda pelo fato de existir o serviço do restaurante universitário e pela universidade ser

pública, porém, a maioria disse que a universidade não auxilia em sua permanência, pois os professores não se importam com o fato de que os alunos trabalham e exigem que eles vão à universidade em horários nos quais estão trabalhando.

Dentre os alunos do curso de Pedagogia, também houve opiniões distintas: alguns falaram que os professores são muito compreensivos com os estudantes trabalhadores, destacaram que as atividades oferecidas no curso são incentivadoras e que a universidade auxilia com bolsas, com o restaurante universitário e com o transporte interno gratuito. Outros discordaram; um dos alunos destacou que o universo acadêmico é “punitivo e segregador”, ou seja, castiga e segrega essas pessoas que precisam estudar e trabalhar. Um dos entrevistados afirmou ainda que muitos professores não entendem os alunos que precisam trabalhar.

A sociedade é desigual e segrega as pessoas de acordo com a classe social a a qual pertence, a universidade reforça essa desigualdade. Os estudantes trabalhadores são tratados de maneira incompreensível. Podemos observar o relato do entrevistado na ponderação feita pelos autores a seguir: de acordo com Bourdieu e Passeron (1982), a sociedade é desigual a ponto de as instituições que nela estão inseridas reproduzirem essa desigualdade; no ambiente acadêmico as diferenças de seus alunos são reforçadas, pois se utiliza como parâmetro a cultura das classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1982, citado por ALMEIDA, 2005, p. 140).

As pessoas que podem se dedicar somente aos estudos são privilegiadas em relação aos estudantes trabalhadores, e isso gera um círculo vicioso, no qual cada vez mais as classes privilegiadas são beneficiadas em relação às classes populares e as desigualdades são acentuadas: “os privilégios sociais conseguidos através da educação revelam que a distância entre as classes sociais se acentua ainda mais por meio de sistemas de ensino que fortalecem as desigualdades, jogando por terra o princípio da igualdade” (MESQUITA; CARNEIRO; SIQUEIRA, 2012, p. 59).

Pode-se observar através das falas dos entrevistados que, muitas vezes, eles não se sentem pertencentes ao meio acadêmico. A opinião e vivência dessas pessoas que trabalham pela necessidade e estudam com a intenção de ter uma vida melhor, não é considerada e não tem a devida importância e atenção. Além disso, o sistema não está preparado para acolher os estudantes trabalhadores, que fazem o possível para se manterem realizando essas duas atividades essenciais.

O que se nota é que a percepção dos entrevistados em relação ao papel da universidade na permanência deles no ensino superior varia um pouco de acordo com o curso que fazem; os alunos de Administração Pública percebem mais a assistência estudantil como algo que os auxilia, o que pode ocorrer devido ao fato do curso ter como tema central as políticas públicas. Isso está relacionado à permanência material, que são as bolsas e auxílios, disponibilizados aos estudantes, e o serviço de transporte e alimentação com um valor acessível, ou seja, “investimento direto para custear algumas despesas com a vida universitária” (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 23).

Já os alunos dos cursos de Direito e Pedagogia citaram fatos como a falta de atenção dos professores em relação aos estudantes que precisam trabalhar, e com isso a não colaboração para a permanência deles em seus cursos. O que está relacionado à permanência simbólica, que é a condição para o indivíduo fazer e se sentir parte do grupo, identificar-se, ser reconhecido e pertencer; está ligada ao bem estar do estudante, à aproximação dele com a instituição (CARMO; CARMO, 2014; VARGAS; HERINGER, 2017).

Em relação aos outros temas abrangidos, os entrevistados percebem o ensino superior como uma possibilidade de alcançar estabilidade financeira fazendo o que gostam e com a possibilidade de ajudar suas famílias. A escolha do curso está relacionada com a oferta no mercado de trabalho, com a realização de um sonho e com a afinidade com a área escolhida. A universidade é vista como um privilégio, eles alegaram isso pelo fato de que nem todas as pessoas conseguem ter acesso a ela. Na categoria seguinte, serão analisados os dados referentes às dificuldades enfrentadas pelos estudantes trabalhadores ao longo do seu processo de formação universitária.

10.3 Dificuldades encontradas pelos estudantes para permanecer no ensino superior

Os entrevistados dos três cursos em questão também falaram acerca das dificuldades que eles encontram para se manterem trabalhando e estudando. Os alunos do curso de Administração Pública relataram que o fato de terem de trabalhar os afeta negativamente no sentido de não poderem dedicar-se somente ao curso. Com isso, têm menos horas para realizar as atividades extraclasse e estudar para as provas, o que prejudica a absorção do conteúdo e seu desenvolvimento acadêmico. Outro ponto destacado é o fato de não conseguirem participar de projetos e eventos da universidade.

Os estudantes do curso de Direito relataram sentir dificuldades em cumprir a carga de leitura necessária para acompanhar as aulas. Além disso, acreditam que não possuem tempo suficiente para se preparar para as provas, o que reflete em resultados não satisfatórios. Outro ponto importante é sobre a carga de horas extracurriculares que precisam cumprir para concluir o curso. Muitos não conseguem participar de empresas juniores, projetos de pesquisa, extensão e núcleos de estudos porque muitas dessas atividades acontecem em seu horário de trabalho.

No curso de Pedagogia, os estudantes também falaram sobre a falta de tempo para estudar, e além dos outros fatores, destacaram o quanto se sentem desgastados, cansados e indispostos com a carga de trabalho, o que resulta em uma falta de foco durante as aulas.

Diante da condição de “trabalhador estudante”, alguns precisam trocar “horas de estudo” por “horas de trabalho”, pois precisam satisfazer suas necessidades pessoais e financeiras, para que assim possam concluir seu curso superior. E por isso, o ingresso na universidade não é garantia de permanência e esta não é garantia de bons resultados (SOUSA; PORTES, 2011, p. 528).

Os estudantes relataram se sentir prejudicados em relação ao cumprimento das horas extracurriculares, pois eles não conseguem participar de vários eventos e atividades, propostas pelo curso e pela universidade, que acontecem no contraturno. No curso de Administração Pública, disseram não conseguir participar de núcleos de estudo, projetos de pesquisa e de extensão, da empresa júnior do curso, disseram também ter dificuldade de fazer estágios e matérias eletivas. Os alunos do curso de Direito relataram as mesmas dificuldades e também destacaram não conseguir participar da atlética do curso. Os alunos do curso de Pedagogia também relataram as mesmas dificuldades e acrescentaram não conseguir participar dos congressos e viagens.

Quanto à oferta de disciplinas eletivas na universidade, os estudantes também se sentem lesados. Dentre os alunos do curso de Administração Pública, apenas um considera a oferta boa, o restante disse que os horários das eletivas coincidem com seu horário de trabalho e algumas delas com o horário de disciplinas obrigatórias, o que dificulta o cumprimento da matriz curricular proposta pelo curso. Houve uma sugestão de que sejam disponibilizadas mais disciplinas eletivas às 17h, pois é após o horário de trabalho e antes da primeira aula do turno noturno.

Os alunos do curso de Direito consideraram a oferta de disciplinas boa, porém com horários que os impedem de fazê-las, já que muitas são no período da manhã ou da tarde. Também houve uma sugestão para que algumas disciplinas sejam disponibilizadas à distância, para ajudar os alunos que trabalham. Em relação aos alunos do curso de Pedagogia, a oferta de disciplinas eletivas também não foi considerada boa, devido ao mesmo fato de coincidir horários e alguns alunos consideraram as disciplinas escassas.

Os entrevistados também foram questionados em relação às dificuldades que tiveram para ingressar na universidade e se estas os prejudicaram após o ingresso. A maioria dos alunos do curso de Administração Pública relatou ter estudado em escolas públicas e ter tido um ensino defasado, e como as vagas em universidades públicas são muito concorridas, tiveram dificuldade para conseguir uma vaga no curso. Os alunos do curso de Direito também falaram sobre ter tido dificuldades para conseguir a aprovação no vestibular. Os alunos do curso de Pedagogia, além da dificuldade para ingressar, relataram ter sido difícil arcar com os custos para se manter na cidade e também apontaram como uma dificuldade a falta de motivação.

Os estudantes do curso de Administração Pública e de Direito relataram que, após o ingresso na universidade, também pelo fato de não terem tido uma boa base de ensino, foi necessário estudar paralelamente para conseguir acompanhar as aulas. Por outro lado, os alunos do curso de Pedagogia disseram que as dificuldades iniciais não trouxeram prejuízos após o ingresso na universidade.

De acordo com Fagundes (2017, p. 113), Bourdieu (1992) “cunha o conceito de capital cultural, o qual se relaciona à herança cultural da família [...] Quando se refere ao capital cultural, o primeiro meio social, a família, define os primeiros gostos, posturas, formas de falar e de certa forma, a familiaridade com o mundo”. E, neste sentido, Silva (1995, p. 25) afirma que essa “cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos”. Pode-se observar, nos relatos dos estudantes, que pelo fato de terem estudado em escolas públicas tiveram dificuldades em ingressar no ensino superior e alguns permaneceram com dificuldades após o ingresso, o que evidencia o quanto as instituições têm um importante papel na reprodução da cultura das classes dominantes.

O ingresso no ensino superior é uma parte visível da “seletividade social”; passando por processos de seleção adotados pelas universidades, que são excludentes, principalmente nas públicas. Apesar dos esforços, o “estudante trabalhador” pode não conseguir alcançar seus objetivos por inúmeros motivos: não acompanhar o

curso devido a alguma defasagem no processo educativo; não conseguir ingressar no mercado de trabalho; ou não alcançar a melhoria esperada na qualidade de vida (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2008, p. 255).

Muitas das dificuldades encontradas pelos estudantes trabalhadores estão relacionadas a sua jornada exaustiva, porém muitas estão ligadas à falta de preparo do sistema em receber e dar apoio e suporte à essas pessoas. Devido a sua rotina, eles têm seu desempenho acadêmico afetado, têm dificuldades para cumprir suas horas extracurriculares, para fazer matérias eletivas, e algumas vezes não conseguem alcançar notas satisfatórias nas disciplinas.

Além das dificuldades citadas, em sua pesquisa, Salgado, Siqueira e Salgado (2016, p. 44) concluem que “a conciliação entre o trabalho e estudo visando um futuro melhor, perpassam a vida de muitas pessoas gerando dificuldades e desafios, entre eles a manutenção da qualidade de vida.”

A partir da análise dos dados coletados, é possível observar que os entrevistados, independente do curso que fazem, não conseguem acompanhar o curso e realizar as atividades propostas da mesma maneira que aqueles que são estudantes em tempo integral. São prejudicados em relação às horas extracurriculares, à atividades oferecidas pela universidade e também em relação às matérias eletivas que precisam cumprir. Além disso, chegam às aulas cansados e desgastados, não conseguindo ter foco e disposição para se concentrarem. Relataram também dificuldades enfrentadas para entrar na universidade e para acompanhar suas turmas, devido ao fato de terem a base de estudos defasada. Na categoria seguinte, serão analisados os dados referentes às estratégias adotadas pelos estudantes para permanecerem no ensino superior.

10.4 Táticas adotadas pelos estudantes para permanecer no ensino superior

Para conseguir conciliar as atividades do trabalho e do curso, os alunos do curso de Administração Pública relataram utilizar como estratégia a substituição de algumas horas de sono por horas de estudo. Disseram também que utilizam de seu horário destinado às refeições e descanso entre turnos de trabalho e os finais de semana para realizar as atividades do curso e se organizarem ao máximo, estabelecendo rotinas de estudo.

Os alunos do curso de Direito relataram utilizar todos os momentos de tempo livre para estudar, não deixar matérias acumularem e aproveitar mais o tempo das aulas presenciais. Os alunos do curso de Pedagogia também relataram utilizar o tempo livre para se manterem organizados com os estudos e até mesmo fazer atividades do curso enquanto trabalham.

O trabalho e o estudo, realizados simultaneamente, interferem na qualidade de vida dos estudantes, podendo prejudicar seu “desempenho em atividades relacionadas ao aprendizado e também reduzir seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico” (SALGADO; SIQUEIRA; SALGADO, 2016, p. 44).

Diante das adversidades, existem vários fatores que se fazem importantes para que o estudante continue na universidade. Devido à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, os estudantes trabalhadores precisam criar estratégias para conseguir realizar as duas atividades (NUNES; VELOSO, 2016).

Como estratégia para passar pelas adversidades, os entrevistados também utilizam algumas táticas: os alunos do curso de Administração Pública relataram que buscam se manter organizados em relação aos conteúdos, contam com o apoio e incentivo dos familiares, procuram se distrair, ler algum conteúdo alheio às disciplinas e tentam não pensar nas dificuldades pelas quais passam. Os alunos do curso de Direito disseram que procuram pensar pelo lado positivo, valorizando cada conquista que alcançam e pensando que no futuro todo o esforço valerá a pena. Os alunos do curso de Pedagogia relataram que estudam nos momentos livres, buscam pelo apoio dos amigos e familiares e que procuram pensar na “recompensa futura”, que é o diploma.

De acordo com Bourdieu (2007), citado por Nunes e Veloso (2016, p. 7), um fator importante que colabora com a permanência, é a família, que é como um “fio condutor” na vida do estudante. O apoio familiar é essencial para a permanência do estudante na universidade. Os fatores culturais são mais determinantes para a permanência do que os fatores econômicos.

Apesar de tudo, os estudantes trabalhadores seguem na busca por cursos de graduação, por seus diplomas e por uma qualidade de vida melhor. O apoio familiar e o esforço dessas pessoas são estratégias essenciais, porém as instituições de ensino também precisam dar suporte a elas, dando visibilidade e importância para a opinião dessas pessoas e com algumas mudanças, como: abertura de disciplinas

eletivas à distância e em horários que os trabalhadores consigam participar; eventos em horários e dias acessíveis para eles; prazos maiores para a entrega das atividades; dentre outras ações que podem ajudar na permanência dos estudantes trabalhadores. Pode-se observar em Pereira, May e Gutierrez (2014, p. 134) o mesmo pensamento, eles afirmam que as universidades devem se constituir como lugares críticos, criando “canais de intervenção concreta” para mudar a realidade que as cercam e que reproduz as desigualdades sociais. E acrescenta que “torna-se urgente a retomada de uma concepção que enxergue a universidade e a produção do conhecimento como um direito social”.

Os entrevistados, independente do curso, relataram ser cansativo e desgastante conciliar trabalho e estudos, eles utilizam momentos livres no trabalho, perdem horas de sono, de almoço, finais de semana para alcançar esse objetivo. Buscam manter uma rotina de estudos organizada e em dia para conseguirem cumprir todas as atividades da graduação. Muitos disseram utilizar como estratégia a busca do apoio da família e de pessoas próximas em momentos de maior dificuldade. Para permanecer no ensino superior, os trabalhadores-estudantes relataram se esforçar e aproveitar todo o tempo disponível para estudar e realizar as atividades, não deixando afazeres acumulados e se dedicando para alcançar um desempenho acadêmico que lhe permita continuar e concluir o curso. Fato que também foi evidenciado por Maier e Mattos (2016), segundo as autoras, os discentes recorrem à troca do turno ou do local de trabalho, abdicam de períodos de descanso para conseguirem permanecer no ensino superior, o que faz com que o percurso de formação destes estudantes seja bastante “complexo e, muitas vezes árduo” (MAIER; MATTOS, 2016, p. 184).

As autoras destacam que apesar das dificuldades enfrentadas, relativas ao fato de trabalhar e estudar, as instituições também têm sua responsabilidade em relação à qualidade da permanência que é permitida aos estudantes trabalhadores:

[...] as instituições públicas de educação superior não reconhecem a existência desses trabalhadores-estudantes, pois, embora essa modalidade de ensino lhes seja permitida, a qualidade de sua permanência tende a ser negada (MAIER; MATTOS, 2016, p. 184).

Neste sentido, pode-se observar que, mesmo com as táticas elaboradas e utilizadas pelos estudantes trabalhadores, sua permanência torna-se complexa e difícil, pelo fato de que as instituições públicas de ensino negligenciam tal situação vivenciada por eles,

no sentido de não proporcionarem o apoio necessário à sua continuidade e formação. No próximo tópico será feito um fechamento acerca da presente pesquisa e serão feitas as considerações finais sobre ela.

10.5 Considerações Finais

A partir desta pesquisa, foram analisados três cursos superiores, ofertados no período noturno, com o intuito de identificar se a possibilidade de frequentar uma universidade pública, neste período, constituiria-se como uma porta de acesso e permanência para trabalhadores-estudantes ao ensino superior. Através da discussão teórica sobre a história das universidades no Brasil, pode-se perceber que, desde o início, as instituições de ensino superior foram construídas pelas elites e para atendê-las. Ao longo dos anos e dos governos no país, algumas medidas foram tomadas e políticas criadas a fim de diminuir a desigualdade de acesso às universidades, as pessoas das camadas populares conquistaram algum espaço no universo acadêmico.

Após conseguirem ingressar nas universidades, percebe-se outro ponto, que também foi debatido na discussão teórica, o sistema de ensino apresenta a cultura das classes privilegiadas como sendo a cultura a ser seguida, fazendo com que as instituições e pessoas nele inseridas reproduzam essa cultura. Ou seja, as pessoas das classes populares conquistaram a possibilidade de ingresso no ensino superior, porém, para conseguir permanecer na graduação, elas precisam se esforçar mais do que os estudantes em tempo integral para alcançarem resultados semelhantes.

No caso dos trabalhadores-estudantes, por exemplo, eles precisam seguir a mesma grade curricular e cumprir a mesma carga horária de atividades extracurriculares que os estudantes que se dedicam exclusivamente aos estudos, porém, com um tempo de dedicação muito menor, já que oito horas do seu dia estão comprometidas com o trabalho.

O que nos leva ao terceiro tema da discussão teórica: ingresso e permanência das camadas populares. O acesso ao ensino superior não é garantia de permanência e conseqüentemente também não garante a conclusão do curso. O estudante trabalhador quando ingressa no curso se depara com situações que podem impedir sua graduação, por exemplo, o não cumprimento da carga horária de matérias eletivas ou de horas extracurriculares; rendimento insuficiente nas matérias obrigatórias, que pode ser

causado por diversos fatores: indisponibilidade de horário para estudos, cansaço físico e mental, dentre outros, como questões pessoais de cada estudante.

Após a apresentação teórica, tem-se a discussão dos resultados. Pode-se perceber que mesmo se tratando de três cursos diferentes, dois bacharelados e um de licenciatura, sendo um deles de grande prestígio e visibilidade; os estudantes trabalhadores passam por dificuldades semelhantes para conseguirem acompanhar o conteúdo, as leituras e, principalmente, para cumprirem a carga horária de matérias eletivas e de atividades extracurriculares, devido ao fato de não poderem se dedicar exclusivamente ao ensino superior.

Isso ocorre, pois se trata de um problema além das instituições de ensino, que é a desigualdade social. O sistema de ensino não está totalmente preparado para receber pessoas em condições diferentes das do estudante em tempo integral, porém não é um problema exclusivo da educação: o Brasil é um país desigual e por isso não é fácil fazer com que as instituições sejam igualitárias e atendam à diversidade da população.

Ao identificar as dificuldades que os estudantes trabalhadores encontram para permanecer no ensino superior e as táticas que criam para se manterem trabalhando e estudando, pode-se compreender a vivência que eles têm na universidade, a relação que têm com o ensino superior e o que precisam enfrentar para se manterem nessa dupla jornada.

A partir desta pesquisa, foi possível perceber que as universidades precisam investir em políticas de permanência com foco nos estudantes que precisam trabalhar. Neste sentido, sugere-se: a criação de disciplinas eletivas à distância, a flexibilização de prazos de entrega de atividades, disponibilização de disciplinas eletivas em horários após o turno de trabalho; afinal o meio acadêmico deve ser um lugar para todas as pessoas.

Além disso, para estudos futuros, sugere-se que se faça a comparação dos cursos noturnos nas instituições públicas e privadas, pois, muitas vezes, as últimas demonstram-se mais preparadas para receber os estudantes trabalhadores; estudar também sobre a relação dos estudantes trabalhadores com a assistência estudantil: por que esta não é suficiente, apesar de ser essencial, para que os estudantes trabalhadores possam se dedicar exclusivamente ao curso superior? E por que a assistência não é vista como estratégia de permanência para essas pessoas? Sugere-se também que os colegiados dos cursos de graduação, noturnos ou diurnos, atentem-se ao fato dos estudantes serem trabalhadores e precisarem de maior apoio durante a graduação.

Por fim, cabe destacar que esta pesquisa faz-se importante e necessária pelo fato de que as pessoas precisam ser e se sentirem incluídas nas instituições, principalmente nas de ensino, as quais podem proporcionar uma melhoria de vida para as pessoas, no sentido de fazê-las mais críticas, pensativas e questionadoras de verdades absolutas impostas pela sociedade.

Referências

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução”. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/194260430>>. Acesso em: 30 de mar. de 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6 n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acessado em: 02 de mar. de 2020.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 63, p. 1-42, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898080.pdf>> Acesso em: 20 de ago. de 2020.

DOMINGUES, João Luiz Pereira. **Programa Cultura Viva: Políticas Culturais para a Emancipação das Classes Populares**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14919>>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

FAGUNDES, G. A. Algumas Reflexões em torno dos Conceitos de Habitus, Campo e Capital cultural. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 2, p. 103-123, 2017. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/724>>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, p. 41-58, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. de 2020.

MAIER, S. R. O.; MATTOS, M. O trabalhar e o estudar no contexto universitário: uma abordagem com trabalhadores- estudantes. **Revista Saúde**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 179- 185, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/revistasaude/article/view/20477>>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>>. Acesso em: 06 de out. de 2019.

MESQUITA, M. C. G. D.; CARNEIRO, M. E. F.; SIQUEIRA, T. C. B. A relação entre trabalho e estudo: uma reflexão sobre as estudantes dos cursos noturnos de pedagogia. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 20, p. 51-68, 2012. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/353>>. Acesso em: 03 de ago. de 2020.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NUNES, R. S. R.; VELOSO, T. C. M. A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 6, n. 16, p. 48-63, 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5708/2914>>. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, 2008. Disponível em: <<http://200.137.217.156/bitstream/ri/12799/5/Artigo%20-%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20%20%20Oliveira%20-%202010.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. de 2020.

PEREIRA, T. I.; MAY, F.; GUTIERREZ, D. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 32, p. 117-140, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5611516>>. Acesso em: 13 de ago. de 2020.

SALGADO, R. D. C.; SIQUEIRA, S. S.; SALGADO, T. C. Qualidade de vida do estudante trabalhador: uma amostra dos discentes de cursos superiores do Instituto Federal do Piauí - Campus Floriano. **Revista Somma**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 35-46, 2016. Disponível em: <<http://ojs.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/110/133>>. Acesso em: 24 de jul. de 2020.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <[https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilva INFORMAREv1n2.pdf](https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilva%20INFORMAREv1n2.pdf)>. Acesso em: 03 de ago. de 2020.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/665>>. Acesso em: 17 de fev. de 2020.

SOUZA, J. As classes sociais e o mistério da desigualdade brasileira. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAM; FUNDAÇÃO PERSEU ABRAM (org.) . **Classes? Que Classes?** Ciclo de debates sobre classes sociais, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 53, 2013. Disponível em: <<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/10597.pdf#page=53>>. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 72, p. 1-33, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047114.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

