



PAULA PEREIRA DE ALVARENGA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E
AS (IM) POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA
REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS E DE
CLASSE**

**LAVRAS - MG
2020**

PAULA PEREIRA DE ALVARENGA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS (IM)
POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA REPRODUÇÃO DAS
DESIGUALDADES RACIAIS E DE CLASSE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Nathália de Fátima Joaquim
Orientadora

**LAVRAS – MG
2020**

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

Alvarenga, Paula Pereira de.

Ações afirmativas no Ensino Superior Público e as (im)
possibilidades de enfrentamento da reprodução das desigualdades
raciais e de classe/ Paula Pereira de Alvarenga. - 2020.

224 p. : il.

Orientador(a): Nathália de Fátima Joaquim.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. cotas. 2. assistência estudantil. 3. retenção. I. Joaquim,
Nathália de Fátima. II. Título.

PAULA PEREIRA DE ALVARENGA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS (IM)
POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA REPRODUÇÃO DAS
DESIGUALDADES RACIAIS E DE CLASSE**

**AFFIRMATIVE ACTIONS IN PUBLIC HIGHER EDUCATION AND THE (IN)
POSSIBILITIES OF FACING THE REPRODUCTION OF RACE AND CLASS
INEQUALITIES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de março de 2020

Dra Elisa Yoshie Ichkawa - UEM

Dra Vera Simone Schaefer Kalsing - UFLA

Dra Cléria Donizete da Silva Lourenço - UFLA



Profa. Dra. Nathália de Fátima Joaquim
Orientadora

**LAVRAS – MG
2020**

Às minhas avós, Paula (em memória) e Lúcia que, apesar de mestres na “faculdade da vida”, não tiveram a oportunidade de adentrar e vivenciar a formação universitária.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À Deus por sempre me colocar em lugares que me fazem crescer e evoluir enquanto ser humano, que acredita na justiça social.

Às minhas santas de devoção, meu trio parada dura: Santa Rita, Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora das Graças por toda intercessão ao longo desses dois anos.

Aos meus pais pela doação, incentivo e amor.

À vó Lúcia, pelo aconchego, orações e apoio tão recorrentes.

Ao Marco Antonio, meu companheiro, por todo amor, carinho, paciência, persistência e apoio.

À minha família, pelo cuidado, pelos momentos de lazer e compartilhamento de um vínculo tão forte, que me inspirou e inspira confiança e segurança para seguir em frente. Em especial, à Tainah (minha Biondinha) pela parceria e ensinamentos ao longo da nossa trajetória da pós-graduação. Gratidão pelos quase dois anos de moradia partilhada.

À minha orientadora, Prof^a Nathália Joaquim de Fátima, por ser um ser humano incrível e por compartilhar o seu conhecimento comigo. Nossas tardes sobre Bourdieu foram e são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e desta pesquisadora. Que sorte a minha, tê-la como orientadora.

Aos meus sujeitos da pesquisa e usuários da política de assistência estudantil, gratidão por cada relato, história e voz. Vocês fizeram toda a diferença nesta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo, paciência e entendimento quando eu mais precisava. Em especial, à Lu, pelos conselhos, pelos chás, pelas broncas (tão necessárias, rs), pelas orações compartilhadas, enfim, por ser luz nos momentos de tensão. Obrigada, minha afilhada e amiga. E também, à Cíntia (Maria), por sempre estar disposta a me auxiliar e a me incentivar, inclusive, indo comigo à campo (manhã, tarde e noite), quando necessário. Gratidão, amiga.

Enfim, não podia deixar de agradecer aos meus colegas do PPGAP/2018-1, pelo compartilhamento do conhecimento, das experiências, angústias (também) e noites de lazer e risos que revigoravam. E Luiza, Juliana, Jardel, Lidi, Michela e Thaís, que nossos laços perdurem após a finalização do mestrado. A alegria, o companheirismo e os agitos aliviaram (e muito) os nossos momentos de tensão. Agradeço à melhor turma do PPGAP!

*“Imagino
O sofrimento
O ecoar da dor
As lágrimas
O olhar rogando por misericórdia
Imagino
Se tudo tivesse sido diferente
Sem dor
Sem lágrimas
Imagino
Se a igualdade social predominasse
O preconceito fosse extinto
E o respeito usado
Por todos
Que sofreram
Por todos
Que sofrem
Imagino
Um mundo melhor
E a todos
Que não puderam usar a sua voz
A todos não podem usar a sua voz
Ecoou e ecoa em lágrimas
A dor
Em marcas
Ecoa a luta por liberdade
Ecoa também
Na história
Pessoas
Negros
Seres humanos
Julgados por sua cor
Sem direito
A nada
A não ser
O choro
Liberam em lágrimas
O desejo por liberdade
A vontade de sair de casa
Tendo a certeza
De que irá voltar
Liberam em lágrimas o medo
De ser machucado
De ser julgado
O medo de nunca
Nunca
Conseguir a tão sonhada
Liberdade”*

(Sara Figueiredo)

RESUMO

Considerando a mudança no perfil dos estudantes universitários, após o advento do sistema de cotas, que contribuiu de forma elementar para o acesso da chamada ralé nas universidades, justifica-se a necessária incorporação de estratégias que possibilitem a sua permanência. Assim, constitui objetivo primário desta pesquisa a compreensão do fenômeno da retenção junto aos estudantes cotistas de uma IFES de Minas Gerais, tendo como escopo teórico as reflexões acerca da reprodução das desigualdades das estruturas das relações raciais e de classe no âmbito do sistema de ensino. Justifica-se que as ações afirmativas no ensino superior público, destacando-se a política de cotas e a assistência estudantil, assumem relevância à medida que podem se configurar como formas de enfrentamento às desigualdades raciais e de classe, tão enraizadas na sociedade brasileira. Ademais, o fenômeno da retenção no ensino superior público brasileiro tem se mostrado importante para se delimitar, por exemplo, a taxa de sucesso de uma universidade e também por ser um dos balizadores para se verificar a eficácia da assistência estudantil. E objetivos específicos estão a identificação dos fatores condicionantes que influenciam os índices de retenção dos estudantes cotistas; a compreensão se a política de assistência estudantil da IFES tem agido para evitar a retenção dos cotistas e a interpretação dos condicionantes da retenção e se estes estão ligados aos aspectos relativos à vivência pessoal (trajetória individual) e universitária do sujeito de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem biográfica, cujo método para coleta de dados foi a realização de entrevistas com gravação de voz, conduzidas a partir dos direcionamentos metodológicos da história oral de vida. Os sujeitos de pesquisa são estudantes advindos do sistema de cotas, moradores do alojamento estudantil da IFES e que possuem retenção, nomeados e identificados como estudantes cotistas. Para a análise de dados, optou-se pela análise de narrativas. Os apontamentos, analisados por meio dos resultados, mostram que o arbitrário cultural inculcado, por meio da violência simbólica, muito contribui para que os cotistas continuem vivenciando dificuldades nas suas trajetórias acadêmicas, impactando na retenção. Os dados apontam para o fato de que a assistência estudantil básica e ampliada, articulada ao ensino, poderá ser uma importante estratégia para se ampliar o estoque de capital cultural da ralé e, conseqüentemente, oportunizar a sua conclusão.

Palavras-chave: Cotas. Assistência Estudantil. Permanência. Reprodução. Desigualdade.

ABSTRACT

Considering the change in the profile of university students, after the advent of the quota system, which contributed in an elementary way to the access of the so-called rabble in universities, the necessary incorporation of strategies that enable their permanence is justified. Thus, the primary objective of this research is to understand the retention phenomenon among quota students at an IFES in Minas Gerais, with the theoretical scope of reflections on the reproduction of inequalities in the structures of racial and class relations within the scope of the education system. It is justified that affirmative actions in public higher education, especially the policy of quotas and student assistance, assume relevance as they can be configured as ways of confronting racial and class inequalities, so rooted in Brazilian society. Furthermore, the phenomenon of retention in Brazilian public higher education has been shown to be important in determining, for example, the success rate of a university and also because it is one of the indicators to verify the effectiveness of student assistance. Specific objectives are the identification of conditioning factors that influence the retention rates of quota students and the interpretation of the conditions of retention and whether these are linked to aspects related to the research subject's personal (individual trajectory) and university experience. It is a qualitative research, with a biographical approach, whose method for data collection was the conduct of interviews with voice recording, conducted from the methodological directions of the oral life history. The research subjects are students from the quota system, residents of IFES student accommodation and who have retention, named and identified as quota students. For data analysis, narrative analysis was chosen. The notes, analyzed through the results, show that the cultural arbitrary inculcated, through symbolic violence, contributes a lot for the quota holders to continue experiencing difficulties in their academic trajectories, impacting on retention. The data point to the fact that basic and expanded student assistance, linked to teaching, may be an important strategy to expand the stock of cultural capital of the rabble and, consequently, provide the opportunity for its conclusion.

Keywords: Quotas. Student Assistance. Permanence. Reproduction. Inequality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Projeções analíticas iniciais a serem observadas no momento da entrevista.....	76
Quadro 1 - Definições e Conceitos de Retenção adotados em estudos brasileiros.....	68
Quadro 2 - Caminhos Percorridos na Pesquisa.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Retenção de alunos.....	66
------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AE	Política de Assistência Estudantil
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AP	Ação Pedagógica
AuP	Autoridade Pedagógica
CF/88	Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fonaprace	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Preto, pardo e indígena
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
Sistec	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TAS	Taxa de Sucesso
TCG	Taxa de Conclusão Média dos Cursos de Graduação
TCU	Tribunal de Contas da União
TP	Trabalho Pedagógico
TSG	Taxa de Sucesso da Graduação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OBJETIVO	18
2.1	Objetivo Geral.....	18
2.2	Objetivos específicos.....	18
3	JUSTIFICATIVA.....	19
4	REFERENCIAL TEÓRICO	21
4.1	O Sistema de Ensino e a conservação das desigualdades das relações de classe	21
4.2	O marcador social da raça no ensino superior público brasileiro: quando as desigualdades de classe são potencializadas.....	36
5	CONTEXTUALIZAÇÃO	45
5.1	As ações afirmativas no ensino superior público brasileiro como forma de reparação de danos relacionados às desigualdades raciais e de classe: a relevância social da política de cotas e da assistência estudantil	45
5.1.1	Breve percurso histórico das ações afirmativas no mundo e no Brasil	45
5.1.2	A política de cotas no ensino superior brasileiro e sua função social	48
5.1.3	A Assistência Estudantil como forma de permanência da chamada ralé no ensino superior público.....	57
5.2	O fenômeno da retenção no ensino superior público brasileiro	65
6	CAMINHOS PERCORRIDOS	71
6.1	Caracterização da Natureza da Pesquisa	71
6.2	O Método e a Coleta de Dados	71
6.3	Procedimentos para Análise de Resultados	78
6.4	Síntese dos Caminhos Percorridos na Pesquisa	79
7	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	80
7.1	O primeiro narrador. A primeira entrevista. O primeiro escolhido: Luciano	81
7.2	O segundo narrador: Artur.....	82
7.3	O receptivo Sandro.....	84
7.4	Mônica, a Maria-Mulher, lutadora	85
7.5	Sara, a cidadã	87
7.6	A acumuladora de certificados: Carol	89
7.7	As marcas de Thaís	92

7.8	O trabalhador e universitário Bruno	96
7.9	O efeito “iô-iô” na condição de classe da jovem Livia	98
7.10	Francisco: o único da família a entrar e estar numa Universidade	102
8	QUANDO A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS E DE CLASSE ENCONTRA SEU <i>HABITAT</i> : O SISTEMA DE ENSINO.....	106
8.1	Condição de classe	108
8.2	<i>Hábitus</i>	121
8.3	Capital cultural.....	133
8.4	Violência simbólica.....	144
8.5	Permanência material ofertada pela assistência estudantil	158
8.6	Permanência simbólica ofertada pela assistência estudantil (ampliada)	175
8.7	Condicionantes da Retenção	187
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
	<u>REFERÊNCIAS</u>	210
	<u>ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA</u>	215
	<u>ANEXO B - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS</u>	218
	<u>ANEXO C - CARTA DE AUTORIZAÇÃO E USO DAS ENTREVISTAS</u>	219

1 INTRODUÇÃO

Por se tratar de um mestrado profissional, é importante ressaltar que a construção da temática abordada nesta pesquisa possui relação direta com a vivência profissional da autora, já que a área de atuação profissional é correlata à Política de Assistência Estudantil (AE) de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), sendo a profissão assistente social. A escolha do objeto de estudo partiu inicialmente de inquietações surgidas ao longo da vivência profissional dentro da AE, que guarda relação com a substancial mudança no perfil dos estudantes, após o advento do sistema de cotas socioeconômicas e raciais.

A partir da “IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES”, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017) em conjunto com o Fórum Nacional de Pró-Reitores em Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)¹, observa-se uma considerável mudança no perfil dos estudantes das IFES brasileiras, após o advento do Sistema de Seleção Unificada – SISU, regulamentado pela Lei nº 12.711 /2012². Tal alteração fez com que as instituições passassem a conviver com o aumento substancial de um público oriundo de escolas públicas e com uma renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos, além dos outros critérios relacionados aos aspectos raciais e de deficiência.

Cabe ressaltar que a mais recente pesquisa³ realizada pelos mesmos órgãos, vai ratificar a referida mudança no perfil dos graduandos das IFES, todavia, traz apontamentos de que apesar do aumento no número de estudantes negros e de origem popular nas IFES, ocorreu também uma redução, a partir de 2017, em relação à destinação orçamentária às políticas de permanência, amparadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES. Apesar da queda da destinação orçamentária à assistência estudantil, esta política continua sendo a protagonista no que se refere à viabilização da igualdade de oportunidades, para contribuir na melhoria do desempenho acadêmico, agindo, preventivamente, nas situações de retenção e

¹ Pesquisa realizada em 2014 e publicada em julho de 2016.

² Esta legislação versa sobre a forma como serão subdividas as reservas de vagas nas IFES, ou seja, 50% das vagas ofertadas pelas instituições federais serão subdividas em: metade para estudantes oriundos de escolas públicas com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nesses dois casos, também serão levados em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, foi publicada em 2019.

evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras⁴. E como público prioritário dessa política estão os estudantes da rede pública de educação básica e/ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Observa-se, portanto, que a Lei das Cotas ao promover o acesso desse público amplia o ingresso nas universidades de discentes que também constituem público-alvo da AE.

Ademais, conforme Silva (2017), na AE o interesse prioritário é atender/acompanhar os estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, raciais, de gênero ou por deficiências, dentre outras). Portanto, é inegável que no contexto de democratização do ensino superior público, principalmente, após o advento do sistema de cotas, a assistência estudantil passou a ser considerada um importante pilar no que concerne à manutenção-permanência e à conclusão de forma qualificada de toda uma classe popular, até então distante do ambiente universitário.

Em uma perspectiva sociológica da educação com base na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu e Passeron (2008), Lima Jr. et al. (2012), mostraram que a retenção e a evasão tendem a ser considerados mecanismos por meio dos quais o sistema educacional contribui para a reprodução das desigualdades entre as classes sociais. Por outro lado, a posição dos estudantes na estrutura das relações de classe tende a ser percebida como um fator importante do desempenho e da trajetória deles na escola. Assim sendo, ainda à luz destes autores, percebe-se que há possibilidades de um reforço de mecanismos de exclusão e de estigmatização de determinados perfis de estudantes, geralmente advindos das classes populares.

Ademais, o fenômeno da retenção no ensino superior brasileiro tem se mostrado importante para se delimitar, por exemplo, a taxa de sucesso⁵ de uma universidade e também

⁴ Tal qual define o parágrafo único do art. 4º do Decreto 7234/2010, que regulamenta uma das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

⁵ Conforme o Ministério da Educação (MEC), no documento “Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior”, há uma série de indicadores educacionais que embasam a eficácia do sistema de ensino superior, principalmente no que tange à capacidade de conclusão dos cursos dos estudantes de graduação. A Taxa de Sucesso (TAS), por sua vez, é delimitada pelo MEC como o percentual do número de estudantes que se formaram em relação ao número de ingressantes e calculada via uma fórmula que leva em consideração vários fatores ligados ao número de estudantes com situação de vínculo igual a cursando no curso *j* no ano *t*; estudante com situação de vínculo igual a ‘matrícula trancada’ no curso *j*, no ano *t*, dentre outros condicionantes (MEC, 2017, p. 29). Ademais, o Tribunal de Contas da União (TCU) também utiliza-se desse indicador, chamado de “taxa de sucesso da graduação (TSG)”, para delimitar o desempenho de gestão das IFES. Assim, segundo Silva et. al (2017) esse indicador TSG “é inversamente proporcional ao número de evasão e retenção na graduação da

por ser um dos balizadores para se verificar a eficácia da AE. Portanto, o questionamento primeiro que surgiu foi: a política pública em referência tem cumprido uma de suas finalidades que é agir, preventivamente, nas situações de retenção, decorrentes das situações de vulnerabilidade socioeconômica e das desigualdades sociais e regionais?

Lima Jr et al. (2012, p. 38) assinalam que os altos índices de retenção costumam ser considerados indicadores de inconsistências no funcionamento da educação superior, “representando o investimento frustrado de recursos e esforços – o que pode ocasionar perda de recursos”. Colaborando com tal perspectiva, Pereira et al. (2014, p.2), apontam que a retenção no ensino superior é utilizada para se referir ao processo que resulta na “permanência prolongada (tempo maior que o previsto para a conclusão) do estudante em um curso de graduação, o que compromete a taxa de sucesso, gera ociosidade de recursos humanos e materiais e pode provocar a evasão do estudante.”

Outro estudo relevante, diz respeito ao documento publicado pelo MEC em 1997, intitulado “Diplomação, Retenção e Evasão em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Pública”. Na época os estudiosos, via realização de pesquisa em âmbito nacional, apontaram que 40% dos alunos que ingressavam nas universidades abandonavam o curso antes de concluí-lo, o que causava uma redução na eficiência do sistema, além de torná-lo excessivamente caro (BRASIL, 1997). Ressalta-se, entretanto, que o apontamento que mais chamou a atenção neste mesmo estudo diz respeito ao fato do problema da evasão ser agravado pelo da retenção.

Por outro lado, a revista “Fonaprace – 20 anos” (FONAPRACE, 2007) mostra que as dificuldades socioeconômicas da parcela do segmento estudantil, estimada em 14%, também aparece como uma das causas externas de evasão e retenção. Segundo o diagnóstico realizado pelo Fórum em referência, a depender dos condicionantes de vulnerabilidade socioeconômica, o desempenho acadêmico também se mostra desigual. Desta forma, os estudantes advindos das classes populares além de possuírem dificuldades para as despesas com as necessidades mais elementares, também apresentam uma dificuldade elementar de arcar com os custos daquilo que é essencial no ambiente universitário: compra de livros e despesas com cópias de materiais, participação em atividades ligadas à extensão, cultura e pesquisa.

Tal qual refletem Bourdieu e Passeron (2008) em seu estudo sobre “a reprodução do sistema de ensino”, o pertencimento de capital cultural nas famílias muito influem na

instituição de ensino, portanto, quanto maior a TSG, menor a evasão e retenção.” (SILVA et. al, 2017, p. 2)

capacidade de ingresso e permanência de determinada classe em uma instituição de ensino. Por isso, como bem apontado pelo Fonaprace (2007) a baixa condição econômica atrelada à baixa escolaridade e também a impossibilidade de acessar determinados bens culturais, de conhecimento e até de lazer, muito agravam a situação desses indivíduos pertencentes às classes populares.

É nesse sentido que, utilizando-se do arcabouço teórico relacionado à estrutura das relações de classe de Bourdieu e Passeron (2008) e Souza (2009), refletiu-se sobre as desigualdades inerentes à sociedade brasileira, que ainda não superou os históricos e graves resquícios do período escravocrata. A partir dessa reflexão, justifica-se o quão elementar se mostra a manutenção das ações afirmativas – política de cotas e assistência estudantil - no contexto do ensino superior público, que se pretende ser um ambiente democrático e plural, representando, pois, toda a diversidade do povo brasileiro, principalmente, a classe popular, historicamente excluída do lócus universitário. Menciona-se, todavia, que esse contexto de exclusão de toda uma classe do ensino superior público começou a se modificar com a emergência da política de cotas.

Para tanto, o presente estudo ocorreu em uma IFES de Minas Gerais, instituição de tradição agrária/rural e elitista, a partir dos estudantes⁶ inseridos na política de assistência estudantil, ingressantes do sistema de cotas e que possuem retenção. Frisa-se ainda que a escolha do método de história oral de vida e a análise dos dados por meio da análise de narrativa contribuíram para o alcance dos objetivos propostos e que serão abordados a seguir.

Diante do exposto, chegou-se à seguinte pergunta de pesquisa: como a política de assistência estudantil adotada pela IFES pode contribuir para minimizar a retenção de estudantes cotistas?

⁶Para fins de facilitar a leitura e também como forma de caracterização dos sujeitos protagonistas desse estudo, optou-se por nomear esse perfil - estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, que apresentam situação de vulnerabilidade socioeconômica e que são atendidos pela política de assistência estudantil da IFES em referência - como estudantes cotistas.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o fenômeno da retenção junto aos estudantes cotistas. Esse propósito geral congrega com os objetivos específicos de:

2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os fatores condicionantes que influenciam os índices de retenção dos estudantes cotistas da IFES em estudo;
- b) Compreender se a política de assistência estudantil da IFES em tela tem agido para evitar a retenção dos estudantes cotistas;
- c) Interpretar os condicionantes da retenção e se estes estão ligados aos aspectos relativos à vivência pessoal (trajetória individual) e universitária do sujeito.

3 JUSTIFICATIVA

Após a realização de uma pesquisa institucional, junto ao repositório da IFES em estudo, percebeu-se a não existência de estudos institucionais sobre os motivos que levam a retenção dos estudantes contemplados pela política de assistência estudantil. Não há registros de dados sobre qual a porcentagem, por exemplo, da retenção desse público, sobre quais os condicionantes e se esses estão relacionados às questões de classe e raça.⁷ Além disso, não foi localizado nenhum estudo que abordasse os condicionantes da retenção estudantil na instituição em tela, fato este que reforça a importância desta pesquisa, que poderá corroborar com o estabelecimento de estratégias preventivas e/ou diretivas para o enfrentamento do fenômeno da retenção junto à comunidade estudantil da IFES.

Ademais, existe uma defasagem de estudos e pesquisas em outras IFES sobre o fenômeno da retenção dos estudantes cotistas, principalmente, após o advento da política de cotas. O que se observou nas buscas⁸ sobre a temática – retenção e IFES - é uma análise restrita aos impactos na gestão orçamentária; na eficácia da aplicação de recursos públicos nas universidades federais e outras temáticas que não remetem ao problema científico deste estudo. Portanto, faz-se emergente o desenvolvimento desta pesquisa, que possui natureza qualitativa, como forma de chegar à compreensão dos fatores que podem levar à retenção dos estudantes cotistas.

Argumenta-se, assim, que os condicionantes externos (vulnerabilidade socioeconômica) também se apresentam de forma substancial e possuem igual relevância para se chegar às causas do fenômeno da retenção no ensino superior. Portanto, há que se considerar que a mudança de perfil dos estudantes nas IFES brasileiras precisa ser pesquisada, avaliada e, primordialmente, analisada dentro do ambiente universitário. Além disso, vale lembrar que a busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade. Esse processo não se pode efetivar, portanto, apenas na garantia de acesso à educação superior gratuita, sem se oportunizar condições de permanência.

Por conseguinte, o problema científico que se deseja pesquisar está relacionado à linha de pesquisa: Políticas Públicas, Gestão Social e Controle Social. Considerando que a área de

⁷ Além disso, a V Pesquisa do Perfil Socioeconômicos e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES (2019, p. 3) aponta uma defasagem de estudos e pesquisas mais robustas que levem às reflexões sobre as contribuições da política de assistência estudantil “para manutenção do vínculo do discente com o sistema, para o sucesso e o desempenho acadêmico.”

⁸- Tendo como base Silva et al. (2017), Pereira et. al (2014) e também o Relatório Sistemático de Fiscalização da Educação, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) – Exercício 2014.

concentração “Políticas Públicas” deste Programa de Pós Graduação de Administração Pública está relacionada não somente às funções administrativas, mas também em suas dimensões políticas e sociais, considera-se que o objeto em estudo tenha maior relação com essa abordagem.

Diante do exposto, considera-se que esta pesquisa poderá trazer implicações sociais relevantes ao proporcionar o embasamento necessário para se avançar nas políticas de inclusão e equidade que possuem relação direta com ações que visam à redução da retenção. Nessa perspectiva, como já apontado, a política de assistência estudantil assume um protagonismo elementar, já que uma de suas finalidades é justamente evitar a retenção.

Assim, as conclusões possíveis que o trabalho poderá apresentar dizem respeito a:

- a) Uma contribuição teórica para a análise da retenção após o advento do sistema de vagas reservadas nas universidades brasileiras, dando ênfase no perfil de estudantes cotistas;
- b) Lançar luz sobre a necessidade de realizar a avaliação da política de assistência estudantil dentro do órgão gestor, o que poderá ampliar as possibilidades de conhecer, adequar e ampliar a política em questão. Ou seja, a problematização da política de assistência estudantil, verificando se esta tem cumprido com uma de suas finalidades que é agir, preventivamente, nas situações de retenção, decorrentes das situações de vulnerabilidade socioeconômica e das desigualdades sociais e regionais, poderá colaborar enormemente na elaboração de estratégias condizentes com o contexto da comunidade estudantil;
- c) Identificação de elementos histórico-sociais que apresentam o progresso da AE na IFES em estudo e que nesse sentido poderá estabelecer novas necessidades e possibilidades de atendimento aos estudantes cotistas, apresentando novos desafios e o acolhimento de novas demandas, fundadas na mudança do perfil do aluno que chega à universidade.

Apresentadas as justificativas que demonstram a relevância do estudo, cabe a realização do referencial teórico como uma forma de sustentação da análise presente nesta pesquisa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscar-se-á no primeiro capítulo deste referencial teórico uma análise, tendo como escopo a obra de Bourdieu e Passeron “A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, sobre como a reprodução do sistema de ensino tradicional contribui na conservação da ordem social estabelecida, em que a estrutura das relações de classe perpetua a desigualdade de oportunidade entre a classe dominante e a dominada. Ademais, o estudo de Jessé de Souza, em “A ralé brasileira”, também contribuirá para perceber o quão legitimada está a desigualdade social e racial no Brasil, o que impacta negativamente no acesso e permanência da chamada ralé nos espaços até então destinados à classe dominante; entre eles o ensino superior público.

No segundo capítulo, as reflexões sobre das desigualdades sociais amparadas pelos autores ganham um outro marcador social e que pode ser considerado como um agravante dessa desigualdade das relações entre as classes: as relações raciais no Brasil. Assim, a análise das relações raciais no ensino superior brasileiro também se mostra essencial para se compreender o quão enraizada - apesar dos avanços em razão das existência das ações afirmativas neste *locus* - é a reprodução das desigualdades no sistema de ensino.

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

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 se poderá perceber mais à frente, produz consequências drásticas à uma sociedade que se pretende ser 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, em que 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.

Cabe mencionar, que apesar de Bourdieu e Passeron (2008) se embasarem no contexto francês e, Souza (2009) focar na legitimação da desigualdade na realidade brasileira, vê-se que ambas as análises corroboram para que sejam alcançados um dos objetivos desse capítulo, qual

seja: mostrar que as relações de classe na sociedade muito influem na garantia da igualdade de oportunidades dos indivíduos, seja para o acesso e permanência ao trabalho digno ou a uma educação que de fato se aproxime de sua finalidade precípua que é a oferta de conhecimento e aprendizado igualmente. Ademais, como o próprio Souza (2018, p. 144) destaca, a compreensão da “dinâmica social moderna e muito especialmente da hierarquia social” se mostra elementar para que se perceba “quem é superior e quem é inferior nesse tipo de sociedade”. Por isso, o referido autor busca sempre utilizar-se da teoria de Bourdieu sobre os capitais (cultural, econômico, social – capitais impessoais) para dizer que não há alteração na forma como países como Brasil, México, França e Alemanha estruturam as relações de classe.

Tendo em vista tais considerações, cabe iniciar a reflexão, a partir de Souza (2009), sobre como a lógica do pensamento dominante (ordem legitimada) conduz todo um processo de reprodução das desigualdades sociais como algo inevitável e, se verá mais à frente, como oportuno para a conservação de privilégios. Observa-se que a análise deste autor funda-se em uma peculiaridade do caso brasileiro, que se refere à forma como esta sociedade lidou com as históricas e reiteradas problemáticas da herança da escravidão e desigualdade instaladas e que por isso, o país encontra maior dificuldade em reconhecer e apontar as reais mazelas da desigualdade.

Assim, para Souza (2009, p.16), a “visão econômica redutora quantitativa da realidade social” muito contribuiu e contribui para que haja um consenso de que as diferenças de classe sejam atribuídas às questões estritamente de concentração de renda. Ou seja, essa visão “econômica”, inspirada nos ideais do “liberalismo triunfalista”, muito influi ao legitimar um pensamento que “reduz os problemas sociais e políticos à lógica da acumulação econômica”. Na verdade, o que traz a distinção de classes é justamente uma herança cultural e afetiva fundada em um país historicamente escravocrata e que teima em não perceber que a real mazela da desigualdade reside no abandono social imputado à classe inferior, identificada pelo autor como a “ralé”⁹.

A lógica do raciocínio economicista, vislumbrada por Souza (2009, p. 17), faz com que a classe marginalizada (a ralé) seja identificada como tendo as mesmas condições para se alcançar o *status* de sucesso das classes privilegiadas (média e alta), já que pretensamente as diferenças se restringem à posse de renda; basta, por esforço próprio e, às vezes, com uma ajuda

⁹ 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 condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação.” Essa ralé, pode ser entendida como sinônimo das classes populares e classes inferiores utilizadas no decorrer desse capítulo.

pontual do Estado, conseguir estudar, se empregar no mercado formal de trabalho e consequentemente se 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 uma condição de igualdade.

Nesse sentido, o referido autor prossegue sua análise pontuando que esse mesmo pensamento também traz resquícios ao ambiente escolar. Ou seja:

É esse mesmo raciocínio economicista, que abstrai sistematicamente os indivíduos de seu contexto social, que também transforma a escola, pensada abertamente e fora de seu contexto, em remédio para todos os males de nossa desigualdade. Na verdade, a escola, pensada isoladamente e em abstrato, vai apenas legitimar, com o ‘carimbo do Estado’ e anuência de toda a sociedade, todo o processo social opaco de produção de indivíduos ‘nascidos para o sucesso’, de um lado, e dos indivíduos ‘nascidos para o fracasso’, de outro. Afinal, o processo de competição social não começa na escola, como pensa o economicismo, mas já está, em grande parte, pré-decidiado na socialização familiar pré-escolar produzida por ‘culturas de classe’ distintas (SOUZA, 2009, p. 17- 18).

Em vista disso, Souza (2009, p.18-19) vai mencionar que a visão errônea de que são os “bens materiais palpáveis” que balizam o pertencimento de classes sociais, encobrem o fato de que são os “valores imateriais”, chamados de capital cultural por Bourdieu e Passeron (2008), que determinam as condições de sucesso ou fracasso de grupos de indivíduos. Explica-se que os filhos da classe dominante (média e alta) e os filhos das classes inferiores (ralé), não incorporam na socialização familiar o mesmo capital cultural – às vezes, o que se observa é que a ralé tampouco chega a ter condições de possuir esse capital.

Após esse adentro, sobre as raízes dessa desigualdade de classes, cabe continuar a reflexão priorizando a análise realizada por Bourdieu e Passeron (2008) sobre o sistema escolar e seu vínculo com a ordem social estabelecida, que muito contribui para a sua conservação. Assim, os autores iniciam sua análise sobre o sistema de ensino refletindo sobre como as relações deste com a estrutura das relações de classes contradiz o ideário de que a escola é neutra e responsável unicamente pela difusão de um patrimônio cultural advindo de toda a sociedade.

Portanto, para Bourdieu e Passeron (2008), assim como para Souza (2009), a reprodução de um patrimônio cultural da sociedade não pode estar separada do contexto da estrutura social vigente (ordem social estabelecida). Questiona-se, pois, a possível contradição inerente ao sistema escolar: se uma instituição escolar se pretende democrática, promotora da igualdade

das oportunidades (equidade) e possuidora de uma “autonomia”, como reproduz tão facilmente o arbitrário cultural, isto é, a cultura da classe dominante? Como ocorre esse processo? É o que se mostrará a seguir.

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. Além disso, sem a adesão e contribuição passiva dos dominados, a violência simbólica termina prejudicada. Portanto, tal qual define os autores, ela é vista como:

[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 25).

Considerando a análise de Mauger (2017, p.360), “toda violência simbólica é uma violência oculta”, pode-se observar que esta violência não é reconhecida e é disfarçada, além de ser considerada branda, se comparada com as outras formas de violência mais brutais. 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.

Pode-se considerar, pois, que 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).

Prosseguindo à análise de Bourdieu e Passeron (2008, p. 26) sobre o sistema de ensino, há que se refletir sobre o papel da ação pedagógica (AP) mediante as relações de dominação, propagadas por meio da violência simbólica. Os estudiosos definem, portanto, que toda AP “é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” Ou seja, a AP tem como função precípua no ambiente escolar a reprodução da cultura dominante, “contribuindo desse modo 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 e Passeron (2008, p.27-28) constroem os seus argumentos relativos à AP enquanto violência simbólica 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.

Assim, observa-se 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.

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediada, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.30).

Observa-se, assim, que a reprodução das relações de força entre as classes ocorre dentro do sistema de ensino e que a AP possui elementar função para a perpetuação da violência simbólica. Por outro lado, 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. Ao mesmo tempo, a AuP depende de condições de legitimação dadas pela estrutura social em que está inserida.

Por conseguinte, 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 se fazer presente, de modo que desempenhe seu trabalho de “reproduzir uma formação durável”, sendo, portanto, responsável por formar o habitus do indivíduo. Pode-se inferir, assim, que a AP forma o habitus do indivíduo através 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, como se observa no seguinte trecho: “habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AuP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.” Ou seja, como já mostrado anteriormente, os autores buscam apontar que a incorporação das estruturas sociais 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. 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 a 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 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 o fato de que os indivíduos dotados de pouco capital cultural não se sintam pertencentes àquele ambiente e terminam 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 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, no sentido de dificuldades para permanência e conclusão da classe popular. Isso faz lembrar a análise realizada pelos autores Lima Jr. et al. (2012), que apontam as consequências do fenômeno da retenção no ensino superior, já que o estudante advindo da ralé e, que em sua maioria ingressou pelo sistema de cotas - que prioriza o ingresso da classe advinda de escola pública, preta, parda e com renda inferior a 1,5 salários mínimos -, possivelmente possui maiores dificuldades de desempenho acadêmico e comparada a classe privilegiada, o que impacta em uma permanência maior para conclusão do curso do que aquele previsto. Além disso, a depender das dificuldades encontradas no ambiente universitário, esse tempo maior de permanência poderá inclusive gerar uma situação de evasão da ralé, isto é, de abandono do curso.

Souza (2009, p. 22), por sua vez, vai apontar que a ideologia meritocrática, na verdade, vai contribuir essencialmente “na produção de indivíduos diferencialmente aparelhados para a competição social desde o seu nascimento”. 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, se esquece desse detalhe e continua reafirmando e defendendo o ideário do mérito. O autor vai além ao mostrar que:

A legitimação do mundo moderno como ‘justo’ está fundamentada na ‘meritocracia’, ou seja, na crença de que superamos as barreiras de sangue e nascimento das sociedades pré-modernas e que hoje só se leva em conta o ‘desempenho diferencial’ dos indivíduos. [...] O que o mercado, o Estado, uma ‘ciência’ e um senso comum dominantes – mas dominados por uma perspectiva conservadora acrítica e quantitativa – nunca ‘dizem’ é que existem condições ‘sociais’ para o sucesso supostamente ‘individual’. 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 a:

Ideologia principal do mundo moderno é a meritocracia, ou seja, a ilusão [...] de que os privilégios modernos são ‘justos’. Sua justiça reside no fato de que ‘é do interesse de todos’ que existam ‘recompensas’ para o indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade (SOUZA, 2009, p. 43).

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 ocorre 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 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 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 à 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 na estrutura das relações 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:

Na medida em que oculta o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura que veicula como neutra e legítima e; na proporção que transforma diferenças sociais em desigualdades socialmente legitimadas, naturalizadas como decorrentes de aptidões e/ou do esforço individuais, negando e camuflando, assim, o privilégio cultural dos alunos oriundos de classes dominantes (RESENDE, 2017, p. 327).

Uma 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, o 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 a 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”. Cabe frisar, pois, que como função essencial do exame está:

[...] inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares nas hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 199).

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 uma outra problemática apontada por Bourdieu e Passeron (2008, p. 192) que se refere ao processo de seleção ao 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 –, 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 cultural legitimada, mas também com os diferentes tipos de curriculum, que por sinal também asseguram as oportunidades diferenciadas de sucesso no ensino superior, por exemplo. Pode-se perceber, assim, que:

O mecanismo de eliminação utilizado transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar, isto é numa desigualdade de ‘nível’ ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade de oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 194).

Assim, o exame é utilizado como uma forma de inculcar em todos uma espécie de “reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam”, 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 precisam 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 a conservação da ordem estabelecida:

A definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre levar em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta a perpetuação das relações de classe: 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, assim, estes devem se conformar com a sua ausência natural de dons e/ou de méritos.

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 a 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-se a culpa sempre em uma certa elite e no Estado, deixa-se de assumir uma ‘culpa’ que também é da sociedade. É muito cômodo 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.

Para as crianças da ralé, para quem o aprendizado das disposições afetivas que serão exigidas pela escola lhes é algo estranho e externo o carimbo da escola como mau aluno, repetente e finalmente desistente é apenas a primeira experiência de que existe um mundo para o qual ele simplesmente não foi convidado. Um mundo em relação ao qual ele é estrangeiro, excluído, malvisto, indesejável e tudo isso por sua própria culpa [...] (SOUZA, 2009, p. 413-414).

Os autores, portanto, chegam a 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 restringem somente nas baixas condições de renda e na 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”:

A ausência, muito frequente da ralé, de um emprego regular não acarreta apenas a falta de uma renda segura no fim do mês, mas também de todo um sistema de organização coerente do tempo e da vida. A desorganização e

desestruturação sistêmica abrangem todas as dimensões da vida, o que ajuda a explicar também os altos índices de alcoolismo e de desestruturação familiar que encontramos [...]. A prisão do ‘eterno hoje’ é a condição inexorável de uma classe de ‘estrangeiros’ obrigados a viver numa ordem fundamentada no cálculo da racionalidade do planejamento futuro (SOUZA, 2009, p. 418).

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 esse 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, à viagens, ou seja, na 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 fazem 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.

4.2 O marcador social da raça no ensino superior público brasileiro: quando as desigualdades de classe são potencializadas

Após a reflexão sobre as desigualdades das relações de classe, chega-se a este segundo capítulo que busca discutir as relações raciais no Brasil, chegando até essas relações no *locus* universitário. Para tanto, pretende-se demonstrar que diante da reprodução das desigualdades na estrutura social das classes, o marcador social de cor de pele ou raça termina gerando um potencial agravante nessas relações desiguais. Conforme o IBGE (2019)¹⁰, as populações de cor ou raça preta, parda e indígena geralmente se encontram em situação de alta vulnerabilidade socioeconômica. Assim, entende-se que a raça retratada por Souza (2009), para além de sofrer com as problemáticas envoltas à sua condição de classe (origem social marcada pela posse de heranças materiais e imateriais prejudicadas) também, em sua maioria, sofre com esse marcador social de cor e raça.

Pesquisas realizadas recentemente pelo referido instituto repercutem essa desigualdade social por cor ou raça. No que se refere à “distribuição de renda e condições de moradia” dentre a população brasileira que vive com uma renda inferior a US\$ 5,50/dia¹¹, 32,9% são pretos ou pardos e 15,4% são brancos. Já os brasileiros que possuem uma renda média inferior a US\$ 1,90/dia¹², 8,8 % são pretos ou pardos e 3,6 % são brancos. Ou seja, em ambos os indicadores, a maioria das pessoas que vivem em condições abaixo das linhas de pobreza são pretas ou pardas.

Quanto ao mercado de trabalho e à ocupação em cargos gerenciais, os dados são mais impactantes ao se fazer um comparativo entre pretos ou pardos e brancos. Os cargos gerenciais, portanto, são geralmente ocupados por 68,6 % de pessoas brancas enquanto o percentual de pretos ou pardos é de 29,9%. Em relação à “taxa de subutilização”, os brancos representam 18,8 %, já os pretos ou pardos são 29%. Isso demonstra que apesar, segundo o IBGE (2019), dos pretos e pardos ocuparem a maior força de trabalho do país (trabalho precário e braçal, por sua vez), os cargos mais valorizados socialmente e de maior prestígio são em sua não tão pequena maioria ocupados por pessoas brancas.

¹⁰ Conteúdo retirado do livro “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” e que tem como fundamentação, segundo o instituto, as pesquisas recentes dos indicadores sociais divulgadas.

¹¹ O que equivale a aproximadamente R\$24,00 (conversão realizada no endereço eletrônico do Banco Central do Brasil em 20 de fevereiro de 2020). Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/conversao>.

¹² O que equivale a R\$ 8,30(conversão realizada no endereço eletrônico do Banco Central do Brasil em 20 de fevereiro de 2020). Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/conversao>.

Essa constatação estatística reverbera a análise de Souza (2009) sobre a tradicional ocupação de trabalho da ralé, que geralmente é empregada em serviços que demandam o esforço e habilidades corporais (esforço meramente do corpo e de força muscular). Cabe lembrar também que essas atividades laborais exercidas pela ralé também se referem àquelas tarefas que são terceirizadas pela classe média e alta, que contratam a classe popular para fazer as suas atividades de vida diária, a fim de lhes sobraem tempo para lazer, viagens, leituras, capacitações e dentre outras atividades, geralmente atreladas ao aumento da posse de capital cultural, lhes permitindo a manutenção e perpetuação de seus privilégios. (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SOUZA, 2009).

No que se refere ao acesso à educação, *locus* desta pesquisa, observa-se que o acesso dos pretos e pardos cresceu e desde o ensino básico da infância. A frequência escolar também aumentou em todas as faixas etárias entre a população preta e parda. No entanto, ao se comparar as taxas da “frequência escolar líquida”¹³ entre a população branca e preta ou parda com idade entre 18 e 24 anos de idade (ou seja, quando possivelmente já se encontra no ensino superior), a desigualdade novamente se faz presente. Enquanto a taxa de jovens brancos que frequentavam ou já concluíram o ensino superior é de 36,1%, a dos jovens pretos ou pardos neste perfil foi de 18,3 %. Ou seja, uma diferença que mostra que os jovens brancos são quase o dobro em relação aos jovens pretos ou pardos no tocante ao alcance de níveis de escolaridade superior (IBGE, 2019).

Este dado corrobora com o entendimento do próprio IBGE (2019), que mostra que apesar dos jovens pretos e pardos estarem mais escolarizados do que outras épocas, ainda assim permanece a desigualdade em relação aos brancos. Em 2018, o IBGE (2019) também divulgou que pela primeira vez na história a população preta ou parda – 50,3% - tornou-se maioria nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o que demonstra que a política de cotas¹⁴ tem cumprido a sua finalidade de garantir o acesso dessa população nas IFES. No entanto, apesar dessa mudança de perfil dos estudantes das IFES, até então, ocupadas em sua maioria pelos brancos das classes privilegiadas, o percentual entre os jovens pretos ou pardos que ocupam o ensino superior é de 50,5%, enquanto que entre os jovens brancos que é de 78,8%. Novamente, fica claro que em detrimento dos avanços em relação ao aumento da ocupação dos jovens pretos ou pardos na educação superior pública brasileira, ainda assim a representatividade entre a

¹³“Se refere a proporção de pessoas que frequentam ou já concluíram o nível de ensino adequado para sua faixa etária”. (IBGE, 2019, p. 7)

¹⁴Que será analisada de forma separada no próximo capítulo sobre a contextualização das ações afirmativas nas IFES.

população jovem preta e parda ao frequentar o ensino superior é menor que a porcentagem de ocupação entre os jovens brancos neste nível de escolaridade.

Seria, então, a cor e a raça um marcador social que pode agravar e/ou fazer com que as chances de ascensão social sejam prejudicadas à parcela da população brasileira pertencente à ralé? Pode-se observar que sim. Ademais, optou-se por mostrar os dados estatísticos recentes já no início deste capítulo para que se perceba, mais à frente, que apesar de algumas conquistas da população preta e parda, que passou a ocupar mais as universidades, em razão das cotas, ainda persistem as desigualdades entre esta e a população branca. Os pretos ou pardos continuam sofrendo preconceito, estigma e uma condição de desigualdade em relação a não ter as mesmas condições de igualdade que as demais pessoas de outras cores ou raça.

Outrossim, as origens históricas atribuídas aos pretos ou pardos permanecem e continuam reproduzidas pela estrutura social brasileira. Esta, que tem as suas particularidades em relação à forma como externaliza/externaliza os preconceitos (de marca) ligados à cor ou raça de atores sociais (NOGUEIRA, 2006). É o que também mostra Souza (2009) em sua crítica ao mito da brasilidade e é o que também se busca desconstruir, por meio da reflexão sobre a ação da violência simbólica, conforme Bourdieu e Passeron (2008).

Desta forma, antes de se iniciar a análise da forma como a estrutura social brasileira continua reproduzindo as desigualdades das relações raciais, à luz destes autores, cabe esclarecer o seguinte questionamento: se a sociedade não é dividida em raça, conforme preconiza as concepções biológicas, por que se falar em raça ou racismo ou relações raciais?

Primeiramente cabe esclarecer que as construções de sentido, identidade e dos próprios fenômenos sociais perpassam por aquilo que a sociedade constrói e é interpretado socialmente. Obviamente, que os seres humanos não são diferenciados pelos aspectos biológicos, no entanto, conforme Guimarães (2003, p. 96) o significado atribuído à raça pela biologia genética de outrora¹⁵ continua repercutindo na estrutura social, já que o racismo sentido pela população preta ou parda está fundamentado nessa concepção da divisão de “seres humanos em subespécies, cada qual com suas qualidades”, de acordo com características baseadas na tonalidade de pele.

¹⁵ Que defendia que a divisão “das raças” estaria amparada pela associação do “desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos.” (GUIMARÃES, 2003, p. 96)

Ou seja, foi justamente a existência da concepção biológica sobre a raça¹⁶ que fundamentou e amparou a hierarquização das relações raciais e assim trouxe a gênese do “racismo doutrinário” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Por isso, o autor defende que a utilização do termo raça possui validade científica tanto na Sociologia, quanto nas Ciências Sociais, já que se refere à uma construção social - por meio dos efeitos dos discursos construídos pela sociedade – sobre as identidades sociais de determinados grupos populacionais. Por outro lado, esta construção social ou interpretação social analisada pelos cientistas sociais e sociólogos tem apontado que as relações raciais têm causado impactos desiguais e injustos para a pretensa igualdade de oportunidades na estrutura social. Essa é a razão para que ainda exista o preconceito racial¹⁷ e todas as consequências sentidas pela população preta ou parda diante desse ato de violência, que acontece desde a chegada do primeiro negro africano no país.

Deste modo, cabe entender o percurso histórico dos estudos sobre as relações raciais no Brasil, que segundo Laranjeira e Silva (2007, p. 125), foi considerado o país “laboratório” no século XIX para os estudiosos que se interessavam pela temática, que na época sofria com as influências da antropologia física da existência de raças superiores e inferiores. Nesse sentido e repercutindo essa concepção de raças (superiores e inferiores) existia, naquele momento, no contexto mundial, a preocupação entre as misturas de raças – a chamada mestiçagem, trazendo à tona, para alguns, a preocupação e até necessidade da “preservação das raças puras”. O Brasil, representado pelos políticos e demais membros da classe dominante, receberam essa influência “internacional” e o “embranquecimento” passou a ser defendido como estratégia para fazer o país se adequar aos postulados internacionais (defesa das raças “superiores”) e, assim, poder se afastar do problema da mestiçagem “à brasileira”.

Após tal período em que se ensinava o necessário branqueamento da população brasileira, Gilberto Freyre e sua famosa obra “Casa Grande e Senzala” em 1933, aparece com uma reflexão oposta à teoria do necessário “embranquecimento”. O autor vai defender que o que confere a brasilidade é justamente a mestiçagem e que tal atributo não pode ser visto como prejudicial aos interesses do país. Pelo contrário, negros e brancos viviam em harmonia e faziam do país uma democracia racial. Ante o exposto, tal discussão e reflexão proporcionou uma

¹⁶ Que foi repensada e desconstruída pela própria teoria biológica, ao verificar a impossibilidade de se definir geneticamente raças humanas, já que não há amparo científico para se construir uma teoria que leve em conta a diferença de fenótipo e genótipo entre os seres humanos. (GUIMARÃES, 2003, p. 96)

¹⁷ Conforme Nogueira (2006, p.292), o preconceito racial se refere a “uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte de ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece”.

espécie de “resposta” ao próprio país, assim como aos outros países, que estavam imersos em “conflitos étnicos-raciais” (LARANJEIRA; SILVA, 2007, p. 129).

Após a influência de Gilberto Freyre, em que se quis mostrar que o Brasil vivia em harmonia em sua estrutura das relações de raças, gerando um status internacional de “laboratório de civilização”, segundo Laranjeira e Silva (2007, p. 129), surgiu uma terceira corrente sociológica. Conforme Nogueira (2006, p. 288), esta corrente “[...] se orienta no sentido de desvendar o estado atual das relações entre os componentes brancos e de cor seja qual for o grau de mestiçagem com o negro e o índio da população brasileira.” Desde esta terceira corrente surgiram as indicações de pesquisadores para retratar essa nova perspectiva das relações raciais no país.

Destacam-se as pesquisas realizadas por Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, em São Paulo, Luiz Aguiar Costa Pinto, no Rio de Janeiro, e Thales de Azevedo, em Salvador. Contudo, os resultados das pesquisas mostraram o contrário do que se pretendeu: havia diferenças e conflitos raciais no Brasil. As desigualdades de oportunidades foram salientadas, tendo sido respaldado o aspecto econômico como principal problema resultante delas (LARANJEIRA; SILVA, 2007, p. 130).

Ante o exposto, observa-se que foi a partir da chamada terceira corrente de estudos das relações raciais no Brasil que se verificou que o país, principalmente, a população negra e parda vivenciava desigualdade em relação as ter as mesmas condições de oportunidades em relação à população branca. Souza (2009), como já introduzido, ao discutir o “mito da brasilidade” fundado na crítica à teoria de Gilberto Freyre, mostra que a concepção deste autor gerou à estrutura social o falso entendimento de que não existe desigualdade nas relações de classe e raça.

E tal influencia é o que Souza (2009, p.24) postula como “o grande drama histórico da sociedade brasileira”: o não reconhecimento e a reprodução naturalizada de uma desigualdade que traz a existência de “gente de *um lado e subgente de outro*”. Ademais, a reflexão que Souza (2005, p. 55) traz sobre o *habitus* precário vai apontar que 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”.

Ademais, Nogueira (2006) também traz reflexões em relação a forma como o Brasil executa o seu preconceito (de marca)¹⁸, o que acaba contribuindo com a reprodução das desigualdades das relações raciais. O autor ao fazer o comparativo entre as formas como o preconceito racial ocorrem no Brasil e nos Estados Unidos¹⁹ 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) vai mencionar que o negro brasileiro vai tomar ciência de que sofre preconceito somente quando inserido em momentos de conflito e quando ofendido claramente. Já nos Estados Unidos, os negros possuem essa consciência de preconceito continuamente, devido a própria consciência de identificação racial.

Outro elemento essencial trazido por Nogueira (2006, p. 297) e que guarda relação com as formas como o preconceito velado é interiorizado nas relações raciais - fundado no mito da democracia racial - diz respeito a ideologia do preconceito de marca brasileiro, que é ao mesmo tempo “assimilacionista e miscigenacionista”.

Assim, no Brasil, há uma expectativa geral de que o negro e o índio desapareçam, como tipos raciais, pelo sucessivo cruzamento com o branco; e a noção geral é de que o processo de branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro. [...] Quando o filho do casal misto nasce branco, também se diz que o casal ‘teve sorte’; quando nasce escuro, a impressão é de pesar. Portanto, ainda que implique uma condenação ostensiva do preconceito, a ideologia miscigenacionista não é senão uma manifestação deste, uma vez que, em geral, o indivíduo branco espera que o ‘branqueamento’ resulte do concurso dos demais brancos, e não do seu, principalmente, quando se trata de união legítima (NOGUEIRA, 2006, p. 297).

É “assimilacionista” à medida em que os traços culturais de atores sociais de outras origens passam a ser relegados e influenciados (bombardeados) pela imposição da cultura nacional.

Não obstante acobertar uma forma velada de preconceito, a ideologia brasileira de relações inter-raciais, como parte do *ethos* nacional, envolve uma

¹⁸ Quando o preconceito racial “se exerce em realça 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)

¹⁹O 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)

valorização ostensiva do igualitarismo racial, constituindo um ponto de referência para a condenação pública de manifestações ostensivas e intencionais de preconceito (NOGUEIRA, 2006, p. 298).

Esse preconceito velado, por sua vez, também reflete àquilo que Bourdieu e Passeron (2008) discutem sobre como violência simbólica é fundamental para que a reprodução das desigualdades de classe continue persistindo. Além disso, essa base de fundamentação também configura-se como norte para se entender os motivos que os pretos e pardos ainda vivenciam dificuldades cotidianas em não conseguir ter as mesmas oportunidades que os demais atores sociais brancos. Souza (2009, p. 398) também contribui com esse 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 tornam ‘aceitável e até mesmo ‘desejável’ [...]”.

Souza (2009, p. 403) vai além ao refletir que o julgamento da sociedade que parece colocar a culpa na escravidão para justificar a naturalizada desigualdade, na verdade, demonstra a sua não consciência da inexistência de ações políticas e de um consenso social que fizesse frente ao “abandono secular de ex-escravos e de uma maioria de homens livres, tão sem eira nem beira quanto os próprios escravos de qualquer cor de pele [...]”.

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 ao qual a ralé foi submetida no país (SOUZA, 2009, p. 403).

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 produzir essa ralé. À medida que se coloca a culpa sempre em uma certa elite e no Estado, deixa-se de assumir uma ‘culpa’ que também é da sociedade. É muito fácil apontar para grupos e instituições abstratas e que são representadas por ninguém ou por todos – não há personalismo nessas acusações, o que acaba piorando a reiterada reprodução da desigualdade (SOUZA, 2009).

Diante desse contexto das desigualdades das relações raciais no Brasil cabe esclarecer que a educação assume posição de protagonista ao se pensar na pretensa igualdade de oportunidades entre todos os sujeitos sociais. Conforme Munanga (2007), a população negra é julgada por não ter melhores condições de renda e de trabalho, por não chegar a níveis de escolaridades mais altos. Nesse sentido, a autora concorda com a análise de Souza (2009),

quando ele diz que a sociedade brasileira justifica a natural desigualdade dos pretos ou pardos por questões relativas à ausência de educação, à pobreza em si e a pouca possibilidade de ascensão social em decorrência de não se esforçarem para tal. A autora, por sua vez, vai acrescentar que essa mesma sociedade também nunca considerou no seu rol de justificativas sobre a desigualdade as discriminações raciais.

Silva et al. (2009, p. 21), discutem que a educação e seus sistemas institucionais primam pela “competência do indivíduo na assimilação de conteúdos que fazem parte dos currículos escolares”, o que pressupõe que é justamente esse desempenho que fará com que os atores sociais tenham condições de ascensão social. Ocorre, que vários pesquisadores tem mostrado que as condições desse desempenho escolar é influenciado pelas condições de classe, raça, gênero, enfim, de tudo o que se encontra envolto dos estudantes. No caso brasileiro, então, tais condicionantes continuam reproduzidos e sem a devida consideração da sociedade, ainda influenciada pelo mito da brasilidade (SOUZA, 2009; SILVA et al., 2009).

Portanto, indivíduos dotados de maior posse de capital social como retratado no primeiro capítulo tendem a não manifestar dificuldades no ambiente escolar e assim adentrarem nos níveis escolares superiores sem vivenciarem processos de estranhamento. (BOURDIEU; PASSERON, 2008) Ademais, o sistema de ensino que sofre a influência do pensamento dominante embasado na ideologia meritocrática e também no mito da democracia racial, termina exigindo de todos os seus estudantes os mesmos condicionantes para apreenderem o conteúdo. Essa pretensa igualdade de oportunidades e condições interiorizada pelo sistema de ensino e reproduzida cotidianamente é o que Bourdieu e Passeron (2008) chamam de uma espécie de reforço das desigualdades.

Os estudantes pertencentes às classes dominadas (pobres, pretos e pardos) ao se depararem com um locus não familiarizado e que ao se depararem com o insuficiente desempenho terminam se sentindo estranhos àquele ambiente escolar. E mais, ao se comparar com outros colegas (de classes dominantes, por exemplo) se sentem inferiorizados. Os processos seletivos de vestibulares, por exemplo, era a prova que garantia o selo de sucesso dos estudantes e ao mesmo tempo o fracasso de uma grande massa de jovens, em sua maioria pretos, pardos e pobres. Essas situações remetem à violência simbólica reiteradamente cometida pelos sistema escolar e a grande responsável pela reprodução das desigualdades sociais, nela contida também a desigualdade racial. (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SILVA et al, 2009)

Antes da política de cotas raciais e sociais, o que se percebia é que a pretensa universalização do acesso à educação superior no Brasil, estava amparada pelo vestibulares, que para a cultura dominante é o que pode ser mais justo para se definir o mérito dos futuros

estudantes das universidades federais. Ainda sob essa forma de acesso, Silva et al (2007, p. 32), mostram amparados pelas pesquisas estatísticas realizadas pelo PND/2001, que:

[...] o total de negros matriculados no nível do ensino médio era de 25%, sendo, porém, praticamente duas vezes maior entre os brancos, ou seja, 51%. No ensino superior, as discrepâncias observadas eram ainda maiores. Enquanto 12,5% dos estudantes brancos estavam matriculados nesse nível de ensino, apenas 2,4% de negros apresentavam escolarização equivalente. Devemos ainda ressaltar que, em todos os casos, tais números são acompanhados por um maior retardamento no tempo de conclusão de cada nível entre os negros.

Esses dados, dos anos 2000, mostram que a população negra vivenciava barreiras para chegar ao ensino superior se comparada à população branca. Portanto, um dos princípios inscritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei 9394/1996), que remonta à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, se encontra afastado do sistema de ensino brasileiro, principalmente, quando se tinha dados estatísticos que mostrava a exclusão de um grupo com marcadores raciais e sociais bem delimitados (pretos ou pardos, pobres). Assim, mesmo existindo legislações e normativas que visam a igualdade de condições, a discriminação racial não cessa, muito em razão da existência e reprodução do racismo velado (SILVA et al, 2009).

Optou-se por destacar esses dados para mostrar que apesar do atual contexto, conforme já mostrado por meio das estatísticas do IBGE (2019), em que se percebe que a população preta ou parda tonou-se maioria nas IFES, pontua-se que esta mesma população demorou aproximadamente 130 anos desde a abolição da escravidão e quase 90 anos, desde a gênese das universidades públicas, para tal feito, mesmo sendo a maioria da população brasileira. Ou seja, apesar dos avanços também apontados pela V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, que indica uma mudança significativa na composição de cor e raça dos estudantes nos últimos 15 anos, ainda persistem dificuldades que impactam na garantia da inclusão racial no espaço universitário (ANDIFES, 2019).

Por isso cabe o prosseguimento das reflexões acerca da importância das ações afirmativas no ensino superior público, que para além de garantir o ingresso desse público (política de cotas) também deve se atentar para a sua permanência (assistência estudantil).

5 CONTEXTUALIZAÇÃO

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.

5.1 As ações afirmativas no ensino superior público brasileiro como forma de reparação de danos relacionados às desigualdades raciais e de classe: a relevância social da política de cotas e da assistência estudantil

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, se mostra elementar para que se compreenda que a existência dessas ações são mais que pertinentes diante de uma sociedade dividida entre privilegiados (os que detém 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.

5.1.1 Breve percurso histórico das ações afirmativas no mundo e no Brasil

Desta forma, este capítulo se iniciará com uma breve reflexão sobre o percurso histórico das ações afirmativas no mundo e depois com uma ênfase maior no Brasil. Segundo Vieira (2014), historicamente os Estados Unidos (EUA) são sempre lembrados como a principal referência sobre a temática, já que foram um dos primeiros países a adotar as ações afirmativas diante da forte influência do movimento negro na década de 50 e 60. Nesse sentido, Moehlecke (2002, p. 198), mostra que a expressão “ações afirmativas” tem origem no país norte-americano

e que remete a necessidade de intervenção do Estado em relação a “garantia de leis anti-segregacionistas” que de fato superassem a realidade de desigualdade e discriminação da população negra americana.

Em relação aos outros países do mundo, vislumbrou-se experiências de ações afirmativas nos países da Europa, Índia, Canadá, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. O que mais chama a atenção diante o contexto internacional, diz respeito criação, em 1982, do “Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades”, programa pertencente à união europeia, que representava ações relacionadas a “discriminação positiva”. Nesse sentido, observa-se que muitas foram as expressões e formas a que se referiam como ações afirmativas no contexto internacional, entre elas estão: “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Ainda conforme essa autora, o público contemplado por essas ações afirmativas também se modificava conforme a realidade dos países, mas em sua maioria se referiam às mulheres, aos negros e aos indígenas, ou seja, as minorias historicamente discriminadas. No que tange às áreas de atuação da ação afirmativa nos diversos países estavam a educação e o trabalho, sendo o sistema de cotas, inegavelmente, a política de maior visibilidade, seja em âmbito nacional ou internacional.

No que se refere ao contexto brasileiro, assim como ocorreu no cenário mundial, a construção das ações afirmativas tiveram, no seu início, a influência do Movimento Negro, que tinham como principal bandeira a igualdade de direitos e de oportunidades da população negra, que no país era bastante problemática, devido ao histórico escravocrata e de abandono após a abolição. Até então, o país era regido pelo ideário do “mito da democracia racial brasileira”, em que se culpabilizava os negros por suas péssimas condições de renda e sua baixa escolaridade ou até sua ausência; não se pensava, por exemplo, nas raízes dessa desigualdade, tampouco, do abandono ao qual a sociedade imputou essa população. Foi a partir de 1964, quando país vivenciava a ditadura, que surpreendentemente, passou-se a desconstruir esse “mito”, com o reconhecimento de que a desigualdade de oportunidades e tratamento imposta aos negros justificava muito mais a realidade de marginalização e exclusão aos quais eles eram submetidos do que simplesmente o preconceito de cor e todos os seus resquícios (VIEIRA, 2014).

Moehlecke (2002) vai apontar que durante a década de 1980 houveram tentativas de projetos de lei embasados em ações compensatórias de inclusão da reserva de vagas para mulheres negras e homens negros no serviço público, porém, esses projetos não foram

aprovados. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que inseria a reserva de vagas às pessoas com deficiência no emprego público – considerado o primeiro marco legal das ações afirmativas no país - muito pouco se avançou no que tange à tomada de decisões e implantação de mecanismos que fizessem frente ao histórico da desigualdade racial do país. Isto é, o poder público pouco criou estratégias e políticas relacionadas à necessidade de garantir a igualdade de oportunidades dos negros.

Para Vieira (2014), foi somente com a segunda metade dos anos 90 que o Estado passou a ser mais cobrado sobre a necessidade de se intervir nas questões raciais postas no país. Com o advento, em 1995, do movimento “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Vida” - que levou até ao presidente da República, há época, Fernando Henrique Cardoso (FHC), um documento com uma série de propostas antirracistas e também cobranças formais da necessidade urgente de ação do Estado - que se consubstanciou o rompimento do “mito da democracia racial brasileira”, quando o principal representante político reconheceu que sim, as desigualdades e discriminações raciais existiam e eram necessárias intervenções por parte do Estado.

Segundo Vieira (2014), é diante desse contexto que o governo FHC instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra – GTI, que representou uma substancial aproximação entre o governo e o movimento negro. Esse grupo também foi o primeiro a definir oficialmente o que seria as ações afirmativas em 1996:

Ações Afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas ou determinadas pelo Estado e-ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (GTI/POPULAÇÃO NEGRA apud VIEIRA, 2014, p. 55).

Pode-se pensar que a partir desse marco muitas ações seriam desencadeadas pelo governo a fim de garantir a igualdade de oportunidades às populações discriminadas devido à raça, porém, muitas foram as resistências para o reconhecimento das dificuldades de ascensão social dos negros, pardos e indígenas. Até o início dos anos 2000, muitas foram os embates, inclusive, de reconhecer que a educação pública brasileira também contribuía para a conservação desta desigualdade racial. Porém, com a participação do Brasil, em 2001, na “Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial”, em Durban, na África do Sul, ocorreu uma alteração desse cenário: o governo se comprometeu a propor e executar políticas de ações

afirmativas que de fato impactassem na diminuição das discriminações e desigualdade raciais brasileiras (VIEIRA, 2014).

Já no final de seu governo, FHC criou o Programa Nacional e Ações Afirmativas e com o início do Governo Lula muitas outras ações foram criadas, a saber: a publicação da Lei 10.639/ 2003, “em que tornava obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio no país e também a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em 2003” (CARVALHO apud VIEIRA, 2014, p. 58).

No entanto, observa-se que, a nível nacional, somente em 2010 com a aprovação do Estatuto da Igualdade (Lei 12.288/2010) e com a reconhecida Lei das Cotas no sistema de ensino superior e técnico público (Lei 12.711/2012), que o Estado de fato assumiu o seu papel na promoção da igualdade racial: ser responsável por criar e executar mecanismos incisivos que façam frente ao histórico da desigualdade racial brasileira. Observa-se que o Brasil, ao demonstrar através de seu governo, a necessária implementação do sistema de reserva de vagas na educação pública superior e técnica, reconhece uma dívida histórica sobre a exclusão de toda uma classe social advinda da escola pública, com baixa condição financeira e pertencente ao grupo dos declarados pretos, pardos e indígenas (PPI).

Por isso, chega-se a seguinte questão de reflexão: o necessário apontamento de discussões acerca da função social assumida pelas ações afirmativas no país, com ênfase na política de cotas do ensino público superior e técnico brasileiro, que atualmente ganha maior visibilidade da sociedade. Ademais, cabe contextualizar o histórico desse sistema de ensino como forma de demonstrar o quão elementar se mostram as políticas de ações afirmativas na educação superior pública, já que esse foi um espaço historicamente ocupado pela classe privilegiada, formada essencialmente por uma elite branca.

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

Inicia-se esse subcapítulo, portanto, apontando o histórico do ensino superior público brasileiro, que em sua gênese também se mostrou amplamente seletivo, elitizado, ou seja, um reduto amplamente favorável à conservação das estruturas das relações de classe, como já discutido no primeiro capítulo deste referencial. Desta forma e tendo como base a análise realizada pelos autores Santos e Cerqueira (2011), o ensino superior brasileiro foi consubstanciado historicamente por práticas excludentes em relação às classes populares, identificadas nesta pesquisa como a ralé.

Ademais, o que se observa é que todo o sistema educacional brasileiro foi fundado sob uma raiz de desvalorização da educação, o que tem relação direta com o fato do país passar muito tempo como colônia e por isso submetido aos interesses de sua metrópole, Portugal, que há época não tinha interesse nenhum em criar instituições de ensino de educação básica ou superior, muito provavelmente para não criar condições de autonomia e correr o risco de perder os ganhos da exploração desenfreada. Esse contexto muito influenciou no fato de que o país iniciou a formação de seu sistema de ensino superior de forma tardia, se comparado aos outros países do mundo (SANTOS; CERQUEIRA, 2011).

Ainda sob a ótica desses autores, a gênese das universidades também possui relação direta com a (re) produção das desigualdades sociais, já que desde a sua concepção em 1930, esta foi destinada prioritariamente para atender aos interesses de uma elite brasileira, que tinha como reivindicação a formação de profissionais ligados às profissões liberais: advogados, médicos e engenheiros. Menciona-se, todavia, que para além de ser uma demanda da classe privilegiada, a conformação das universidades também fazia parte das exigências do governo, devido ao contexto da década de 30 – Primeira República, em que imperava os anseios da modernização e da industrialização do país e, portanto, se fazia necessário o preenchimento das vagas de emprego que auxiliassem o país a crescer. Foi nesse momento em que o governo iniciou de forma mais incisiva a abertura para as instituições escolares da iniciativa privada, reforçando ainda mais as escolas autônomas.

Continuando à análise histórica do ensino superior brasileiro e suas raízes desiguais de acesso e permanência entre as classes, Santos e Cerqueira (2011, p. 5) pontuam que com a emergência do período da Segunda República (1945-1964) ocorreu uma expansão substancial em relação ao número de universidades no país, sejam elas públicas ou privadas. Porém, com a emergência do movimento estudantil na década de 50, em que questionava justamente o incentivo do Estado às escolas privadas e que pleiteava a transformação radical do sistema educacional brasileiro, iniciou-se um processo de reivindicação da necessidade de se priorizar as universidades públicas em detrimento daquelas, e que “associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior. Vislumbrou-se nessa época, portanto, os primeiros questionamentos ao ensino superior como local privativo às classes superiores.

Ocorre que com o advento da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, o Estado praticamente relegou tais reivindicações ao formalizar “mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado”, isto é, reforçou as

práticas anteriores que estavam atreladas às reivindicações do setor privado e da classe conservadora, privilegiada e superior brasileira (SANTOS; CERQUEIRA, 2011, p. 5).

Surpreendentemente, foi justamente durante o período da Ditadura Militar (1964-1980) que a demanda por ensino superior atingiu o seu ápice. Isso se deve ao fato de que durante a década de 70, a reconhecida década do “milagre econômico”, a classe média atingiu o seu apogeu de capacidade de consumo e de detentora de maior capital cultural e econômico e, então, ascendeu suas chances de inserção e permanência no ensino superior. “A classe média brasileira foi, então, diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação” (SANTOS; CERQUEIRA, 2011, p. 6).

Por outro lado, ainda sob o respaldo dos autores, foi também neste período que os conflitos e confrontos entre o Estado e os movimentos estudantis foram mais vigorosos, ocasionando no final da década de 1960, na ruína do movimento estudantil. As Universidades, por sua vez, historicamente um reduto das discussões sobre a necessidade de democratização do ensino superior público e das reivindicações dos estudantes, foi diretamente atingida no sentido de ser controlada e censurada pelo governo ditatorial. Nesse sentido, pode-se inferir que apesar do surpreendente crescimento do acesso ao ensino superior brasileiro durante a Ditadura Militar, este ocorreu sob a repressão política. Cabe ressaltar que dentre os benefícios ofertados pelo governo para a educação superior brasileira, muitos deles se destinaram de forma mais acintosa às instituições privadas. Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino superior do país via as instituições privadas crescerem absurdamente - “entre 1985 à 1990, aumenta em 145% o número de instituições privadas, passando de 29 para 49” (SANTOS; CERQUEIRA, 2011, p. 7).

Durante o período do governo de FHC, o que se destaca é a aprovação da “nova” LDB em 1996, que trouxe mudanças e inovações no ensino superior brasileiro, entre eles o fato de que a definição de Universidade passou a se configurar como a relação entre ensino e pesquisa, uma antiga luta dos movimentos estudantis, como já mencionado. Portanto, neste governo, as principais ações postas ao ensino superior foram:

[...] normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Exame Nacional do Ensino Superior (ENEM), como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto dos discentes e técnicos administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica

das Instituições de Ensino Superior (IES) (SANTOS; CERQUEIRA, 2011, p. 7).

Segundo Paura (2001) apud Vieira (2014), o viés neoliberal destinado ao trato da educação brasileira, após a década de 90 e reforçado pelo governo FHC, ocasionou uma progressiva diminuição no acesso ao ensino superior, na medida em que o ensino público básico (fundamental e médio) carecia de qualidade e impactava no não acesso dos seus estudantes ao ensino superior, que era altamente concorrente. Neste contexto de deficiências no ensino público, as escolas privadas (pagas) se sobressaíam como referências para o acesso ao ensino superior.

Ou seja, aqueles indivíduos que tinham poder aquisitivo de arcar com as custas das escolas particulares, praticamente tinham as melhores condições de garantir o acesso ao ensino superior de qualidade – historicamente as Universidades Públicas são melhores que as instituições particulares no que diz respeito à qualidade de ensino e pesquisa. Todo esse ciclo de privilégios impactou, mais uma vez, na exclusão de acesso da ralé ao ensino superior público, que continuou sendo consubstanciada em um reduto elitizado e branco.

Concomitante a tal análise sobre as deficiências do ensino básico da educação pública brasileira, Gisi (2006) aponta 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 no ensino superior público. E é nesse sentido que a autora também utiliza-se da análise de Bourdieu e Passeron (2008) para afirmar que os tradicionais vestibulares implantados pelas universidades públicas, mascaravam também a:

[...] seleção socialmente preexistente, pois confere um poder simbólico e cultural, a quem já tem um poder real, àqueles que possuem capital cultural e econômico [...] assim, o vestibular apenas escolhe os escolhidos, é uma seleção que se dá na história de vida das pessoas, em especial para as universidades e cursos de maiores prestígios (GISI, 2006, p. 6).

Ou seja, esses processos de seleção que são a porta de entrada no ensino superior 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 esse reprodução da desigualdade amparada pelos muros do ensino superior, porém, este 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 renúncia fiscal às instituições de ensino superior privadas e ao reconhecer não possuir recursos suficientes para fazer com que o ensino superior público seja universal e gratuito, acaba reforçando a estrutura das hierarquias sociais, que são essencialmente desiguais e excludentes.

[...] esse mesmo Estado que se diz impossibilitado de fornecer a todos esse bem indispensável [educação superior pública], institucionaliza mecanismos sutis através dos quais proporciona às classes privilegiadas aquilo que alega não poder oferecer à generalidade dos cidadãos. Com efeito, o Estado financia, com recursos que deveriam ser canalizados a instituições públicas de acesso universal, a educação dos filhos da classe de maior poder aquisitivo, por meio de diversos mecanismos (GOMES, 2003, p. 13).

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, se estendeu por tanto tempo a concepção de que o ensino superior não é lugar das classes populares. O racismo brasileiro ocasionou uma enorme exclusão da rale em relação ao ensino superior. Isso permaneceu por muito tempo. Até a emergência da política de cotas no governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Seguindo o percurso histórico realizado por Santos e Cerqueira (2011), como umas das principais ações realizadas pelo governo Lula, no âmbito da educação superior e que é considerada a marca da “Reforma Universitária Brasileira” dos anos 2000, está a instituição, em 24 de abril de 2007, do Decreto 6096 que dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Tal programa teve como objetivo primordial garantir às IFES condições de expansão do acesso e permanência dos estudantes no ensino superior. Para que isso fosse possível, o programa também previa o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do contingente de recursos humanos nas IFES, mediante o repasse de recursos do governo federal à cada universidade ou instituição federal, que se dispusesse a aderir ao programa. Como metas globais, que tinham que serem cumpridas ao logo dos 5 anos após a adesão das respectivas IFES, estavam a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação

presenciais (TCG) para 90% e o alcance da relação de 18 alunos para cada professor (BRASIL, 2007).

Como diretrizes e como forma de alcançar as metas globais ora descritas, o decreto propunha em seu artigo 2º:

A redução das taxas de evasão, a ocupação das vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Ainda mediante os avanços perante o aumento do número de vagas ofertadas pela educação superior pública, ainda persistiam as dificuldades relativas ao ingresso da chamada ralé. Conforme estudo realizado pelo MEC (BRASIL, 2013), inscrito no documento Educação Brasileira: Indicadores e Desafios, quanto às questões socioeconômicas no âmbito dos estudantes no ensino superior, a diferença de acesso entre os 20% com maior renda e os 20% com renda menor foi superior a 42%, o que requer ações para a superação das desigualdades sociais, que influenciam, sobremaneira, o acesso à educação superior. Ainda conforme o documento, elas se tornam mais urgentes e necessárias no que tange às questões raciais, que recaem em diferenças marcantes, tendo em vista que, em 2011, os brancos tiveram cerca de 15% mais acesso que os negros a esse nível de ensino.

O próprio Fórum Nacional de Educação (FNE), responsável pela organização do documento em conjunto com o MEC, apontou na época a importância da consolidação de ações desencadeadas no âmbito do governo federal, especialmente aquelas voltadas para ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais, assim como, a relevância da efetivação de programas e apoio direcionados à diversidade, com especial destaque às ações afirmativas (cotas, assistência estudantil, entre outros).

Observa-se, pois, que com a expansão do número de estudantes nas universidades com o advento do REUNI, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)²⁰, instituído em

²⁰ Não será realizado, nesse momento, o detalhamento sobre a importância da política de assistência estudantil no histórico do ensino superior público brasileiro, já que esta temática será abordada no próximo capítulo.

2010, foi formulado com vistas a garantir a permanência dos estudantes de baixa renda e com isso viabilizar a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010). Porém, foi somente em 29 de agosto de 2012, que foi sancionada a Lei 12.711, a chamada Lei das Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e institutos federais de ensino técnico médio de grupos egressos de escolas públicas, com renda de até 1,5 salários mínimos, pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). Ou seja, parte-se do pressuposto que as duas ações afirmativas mais relevantes implantadas no âmbito do ensino superior ocorreram há pouco tempo e por conseguinte carecem de maiores reflexões e estudos.

No que tange à política de cotas, Senkevics (2017), a considera como abrangente, já que abarca:

[...] diferentes expressões das desigualdades sociais, e potencialmente importante 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).

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 contribuíram para que aquele contexto de impedimento e exclusão aos quais a ralé era submetida começasse a se modificar com o advento da Lei das Cotas. Desde então, o perfil elitizado e branco, assustadoramente 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, corroborou no entendimento de que sim, os condicionantes socioeconômicos e raciais podem reproduzir uma situação de desigualdade e influenciar a trajetória dos estudantes. É nesse sentido que se propôs, como problema de pesquisa, verificar se a assistência estudantil tem cumprido uma de suas finalidades que é evitar a retenção universitária, mediante esse novo perfil de estudantes.

Desta forma, chega-se enfim à explanação sobre o que envolve a necessária implantação e permanência da política de cotas no Brasil, ou seja, a sua essência, a sua função social e o seu respaldo jurídico e constitucional. Para tanto, Gomes (2003) 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, 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”. Desta 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 – iniciou-se os questionamentos (GOMES, 2003).

Logo, passou-se a refletir de 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”. 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. (GOMES, 2003, p. 4)

Desta forma, de acordo com Gomes (2003), o que se observou é que a passagem da igualdade formal à igualdade material ocorreu sob a égide da 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” (GOMES, 2003, p. 4).

Tendo em vista essa nova 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 tem 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, de que o Estado deve ser neutro e passivo às questões sociais engendradas na sociedade e que a previsão de igualdade nos ordenamentos jurídicos já 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 a 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 política 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 de caráter reparatório e de intervenção 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 não se restringe em dispor de regras formais de punição às discriminações ao justamente 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; a superação da naturalização 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 uma 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 esta tem colaborado em proporcionar condições de conclusão com qualidade.

5.1.3 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 do 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 garantidor da igualdade 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 há 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 tinha dificuldades em permanecer na França, ou seja, que tinha problemas com fixação de moradia (KOWALSKI, 2012).

De acordo Poerner (2004) apud Dutra e Santos (2015), é diante da existência do subsídio governamental atrelado à “casa do estudante” que o movimento estudantil, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), 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. Ressalta-se, entretanto, 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, quando:

Na Constituição de 1967, pela primeira vez, aparece a concepção de se assegurar a igualdade de oportunidades, segundo explicita o art. 168: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade [...]” (BRASIL, 1967). No entanto, é com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB- Lei nº 4024 de 1961 (BRASIL, 1961), que a AE passa a ser compreendida como um direito para todos os estudantes que

precisarem, e não mais como uma ajuda [...] (DUTRA; SANTOS, 2015, p. 152).

Ou seja, a previsão da igualdade de oportunidade direcionada à educação e a compreensão de que a AE deveria ser destinada “àqueles que mais precisam”, amparada pelo maior aparato legal no país, podem ser considerados eventos importantes no que diz respeito à conformação dos direitos dos estudantes. É fato, no entanto, que até a década de 70, conforme Dutra e Santos (2015), essas evoluções, principalmente, em relação à AE, se destinavam predominantemente para os estudantes das classes privilegiadas e que se propunham a arcar, elementarmente, com as custas adicionais da formação complementar no exterior.

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 pelo ambiente universitário mais democrático, isto é, que contemple 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 o quão segmentada e deslegitimada 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 pode-se verificar profundo avanço nos debates acerca da necessária democratização do acesso e permanência nas Universidades. Conforme Dutra e Santos (2015), foi com esta carta magna que novamente aparece, dentre os princípios (art. 206 da CF-88), a igualdade de condições para o acesso e a permanência nos sistemas de ensino. Tal colocação se mostra elementar para se fazer valer os direitos sociais da população, em especial, da classe popular, além de fomentar as possibilidades de tornar o espaço universitário mais democrático.

No entanto, ainda de acordo com as autoras, 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.

Para além dessa função, a pesquisa também se mostrou funcional na elaboração 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).

Cabe um adentro importante em relação à primeira pesquisa sobre o perfil dos estudantes realizada e apontada pelo Fonaprace (2007), qual seja: aquele imaginário do ambiente universitário ser composto predominantemente pela classe privilegiada e que, talvez, por isso não seria necessária as ações de AE, foi sendo modificado com os resultados encontrados pela referida pesquisa. Os estudante daquela época, apontaram que necessitavam do auxílio do Estado para a sua manutenção nas universidades e as principais reivindicações se relacionavam à alimentação, à moradia, à saúde, ao transporte e ao trabalho.

[...] este perfil vem se transformando ao longo do tempo e a efetivação dessa possibilidade de real diversidade só terá ampliação se estabelecidas condições que transfiram capital cultural e conhecimento para aqueles que mais precisam das Instituições Pública de Ensino. Essa situação se reflete nos dados de pesquisa de perfil socioeconômico 2003- 2004- que aponta que 84,4% dos estudantes das IFES dependem do ensino público gratuito para continuar os estudos (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 criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação. No que tange à AE, o inciso V, do art. 2º, intitula como uma de suas diretrizes a necessidade de ampliação 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 em que suas ações se apoiam na permanência dos estudantes em condições desfavoráveis socioeconomicamente.

Porém, é somente no ano de 2010, com a implantação do Decreto nº 7234, de 10 de julho de 2010, que o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES, passa a ser visto

como uma responsabilidade estatal, porém, ainda sendo reconhecido como uma política de governo, já que está amparado por um decreto. Apesar dessa fragilidade, do ponto de visto jurídico, essa normativa se constitui, ainda hoje, como o principal norte de implementação da AE brasileira.

No que se refere aos seus objetivos, o art. 2º do Decreto nº 7234/2010, estabelece a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; 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).

É justamente nesta conjuntura de emergência da expansão e democratização do ensino superior brasileiro, que entrou em voga a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 - a já citada Lei das Cotas, regulamentada. Ao prever a reserva mínima de 50% das matrículas por curso e turno nas IFES a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e também a destinação de 50 % dessas vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, essa política afirmativa fez com que se ampliasse substancialmente a demanda por AE. Isso porque o público-alvo das duas políticas praticamente coincidem (DUTRA; SANTOS, 2015).

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), causa um impacto relevante às universidades. Conforme Dutra e Santos (2015), muitas 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 essas 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, as 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 Roussef, 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 estudante no Programa de Bolsa Permanência do governo federal. Já com o início do governo Michel Temer, a situação de restrição orçamentária à educação superior foi agravada.

Tendo como referência Dutra e Santos (2015), as IFES começaram a vivenciar novamente uma crise econômico-financeira e política com a entrada do governo Michel Temer (2016-2018) 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 dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo todavia queda para R\$ 987 milhões em 2017 e R\$ 957 milhões em 2018.

Diante de um contexto de desmonte das políticas públicas sociais agravado com a aprovação da Emenda Constitucional 95- 2016 - Teto dos Gastos Públicos - a AE encontra-se em um momento de outro grande desafio: resistir para que tudo o que foi conquistado não seja desfeito e desapareça enquanto responsabilidade estatal. Portanto, cabe mostrar não só as

conquistas, mas naquilo que a AE se consubstancia enquanto ação afirmativa. Isto é, enquanto política pública ainda inserida no rol das ações do ensino superior público, destinada à 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 de 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).

Concomitante a tal definição, faz-se necessário relembrar tal qual discussão já realizada a partir de Gomes (2003) e agora reforçada por Magalhães e Oliveira (2012), que o princípio da igualdade para todos, inscrito na CF/88, ainda se mostra um ideal que permanece no nível formal e abstrato. Desse modo, a busca por condições reais de igualdade passa pelo atendimento, primeiramente, de necessidades e interesses específicos de grupos que estão em condições de desigualdade e subalternidade.

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 uma política de ação afirmativa. 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 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 a 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 à 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 algumas vezes neste referencial. Isto significaria a transformação do PNAES, atualmente, regulamentado por força do Decreto nº 7234-2010, em Lei Federal. 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).

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 a permanência e a conclusão dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de retenção e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

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, raça, gênero, etc. O fenômeno da retenção no locus universitário, por sua vez, se mostra igualmente substancial para se entender, em partes, se essas ações afirmativas tem sido suficientes para garantir condições de permanência e conclusão satisfatórias ao seu público-alvo e aqui delimitado como a ralé.

5.2 O fenômeno da retenção no ensino superior público brasileiro

O fenômeno da retenção nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil tem sido objeto de estudo cada vez mais recorrente, já que é por meio desses índices que se delimita, por exemplo, a taxa de sucesso de uma universidade, via cálculo da taxa 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, p.), mostram que o objetivo desse indicador é medir a proporção de alunos diplomados dentro do prazo de conclusão de seus cursos e que esse valor é inversamente proporcional ao número de evasão e retenção na graduação da instituição de ensino. Assim, quanto maior for a taxa de sucesso da graduação, menor a evasão e retenção nas IFES. 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.

A criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, também se mostra importante como ponto de contextualização dos fenômenos da retenção e evasão no ensino público superior, já que um dos seus objetivos é instituir condições para ampliação do ingresso e permanência na educação superior federal em nível de graduação. Dentre as suas diretrizes estão: a diminuição das taxas de evasão, o preenchimento de vagas ociosas nos cursos, a ampliação das vagas de ingresso (principalmente no período noturno) e a interiorização das unidades de ensino.

Nesta perspectiva e visando o respaldo em estudos oficiais realizados pelo INEP/MEC e pelos órgãos de fiscalização, cabe apontar o “Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação – Exercício 2014” realizado pelo TCU em 2015, pelo auditor Bruno Dantas, que traz relevantes dados relativos à caracterização da evasão e medidas para reduzi-la e que possuem relação com o fenômeno da retenção. Foi constatado no relatório que a evasão é alta e alcança diferentes modalidades de ensino superior em maior ou menor medida.

Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional, tem-se 25,4% para licenciatura, 27,5% para o bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo. Nos cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogo foi apurado que 43%, 44% e 37% respectivamente dos alunos apresentam retenção superior a um ano (BRASIL, 2015, p. 56).

Uma tabela apresentada no relatório sobre os alunos em retenção por diferentes prazos e cursos, de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011, expõe melhor esses dados.

Tabela 1 – Retenção de alunos

Indicador/Topo de curso	NÍVEL SUPERIOR		
	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de alunos com retenção	1.990	1.728	11.060
Quantidade de alunos com retenção de até 1 ano	1.133 (56,9%)	957 (55,4%)	6.922 (62,6%)
Quantidade de alunos com retenção entre 1 e 2 anos	583 (29,3%)	450 (26,0%)	2643 (23,9%)
Quantidade de alunos com retenção entre 2 e 3 anos	121 (6,1%)	295 (17,1%)	942 (8,5%)
Quantidade de alunos com retenção de mais de 3 anos	153 (7,7%)	26 (1,5%)	553 (5,0%)

Fonte: Sistec. Elaboração: SEPROG/TCU (BRASIL, 2015)

Em relação às causas que levam os alunos a abandonarem ou não concluírem os cursos de educação profissional em nível superior o relatório traz os seguintes apontamentos: 1- o desempenho acadêmico nas etapas iniciais do ensino (fundamental e infantil) representa uma das principais causas para explicar a reprovação e a evasão nos níveis médios e superiores e 2 – as características socioeconômicas das famílias dos estudantes (pobreza, composição étnica, famílias sustentadas por um único adulto) são positivamente correlacionadas com a probabilidade de evasão.

Ademais, ainda tendo como referência esse relatório, a discrepância de conhecimento e habilidades dos alunos no momento de sua entrada corroboram na apresentação de déficits educacionais significantes. Nesse ponto, foi exposto que a existência dessa problemática não fez com que houvesse, por parte de nenhuma IFES, a realização de estudos que identificassem as causas da evasão e os efeitos das medidas de combate adotadas. Uma das sugestões apontadas no relatório mostra que:

A partir das oportunidades de melhoria identificadas na auditoria, e tendo em vista que o processo de expansão e interiorização traz grandes desafios para a atuação da rede federal, tanto na qualidade do ensino ministrado como em propiciar uma maior condição e equidade de acesso da população de jovens e adultos ao ensino superior, o Tribunal recomendou a instituição de plano voltado ao tratamento da evasão nos institutos federais, que contemple, entre outros aspectos, a identificação de alunos com maior propensão de abandono dos cursos e a alocação de profissionais para o acompanhamento escolar e social dos estudantes (BRASIL, 2015, p.59).

Para além dessa importância institucional que a retenção assume, observa-se à luz de Lima Jr. et al. (2012, p. 38), que esse fenômeno também traz prejuízos aos estudantes, “quando o resultado do fracasso acadêmico pode consolidar um sentimento de derrota difícil de ser superado”, podendo ocasionar, inclusive, uma situação de evasão.

Tendo como referência Pereira et al. (2014), há apontamentos de que a definição do fenômeno da retenção possui variedades em âmbito nacional, excetuando-se o consenso de uma conotação predominantemente negativa. No entanto, segundo os autores há um núcleo comum em todos os estudos pesquisados que é a referência a permanência prolongada na instituição, como condição já existente ou esperada.

Cabe mencionar, que as causas da retenção encontradas nos estudos pesquisados indicaram que “os compromissos profissionais, a realização de estágios, dificuldades nas disciplinas do início do curso, a realização de intercâmbios e desmotivação com as disciplinas”, são os principais fatores apontados. Entretanto, também foram mostradas as relações entre as causas levantadas com os aspectos socioeconômicos (fatores externos), causando assim, “uma cadeia de causalidade” (PEREIRA et al., 2014, p. 4).

Nesta perspectiva, ainda conforme Pereira et al. (2014) inclui igualmente como parte dos condicionantes da retenção universitária: a baixa condição financeira que leva o estudante a se inserir no mercado de trabalho – principalmente nas atividades informais – e a realização de estágio, por exemplo, terminam comprometendo não só o tempo de estudo, mas a interação, inclusão e inserção nas atividades acadêmicas. Para melhor compreensão dessas variações de definições e conceitos de retenção a nível nacional, segue o quadro elaborado pelos autores.

Quadro 1- Definições e Conceitos de Retenção adotados em estudos brasileiros

Conceito de Retenção	Definição	Referência
Tempo de permanência maior que o prazo máximo de integralização	<ul style="list-style-type: none"> - condição do aluno que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado na Universidade; - condição do aluno que após o período máximo de integralização curricular ainda se mantém matriculado no curso. 	BRASIL (2007) Vasconcelos e Silva (2012)
Tempo de permanência maior que o prazo previsto no currículo	<ul style="list-style-type: none"> - ultrapassagem ou superação do tempo de permanência no curso para além daquele previsto para a sua integralização curricular; - situação de prolongamento de curso em que o tempo de titulação é maior que o estabelecido; - permanência prolongada em curso que ocorre quando o aluno completa o curso em tempo maior que aquele planejado pelo currículo; - condição do aluno que leva um tempo maior para completar o curso do que o planejado pelo currículo ou projeto pedagógico; - condição do aluno que inicia um curso, mas não consegue terminar no tempo desejado. 	Santos, Nascimento e Rios (2000) Noronha, Carvalho e Santos (2001) Corrêa e Noronha (2004) Cislagui (2008) Dias, Cerqueira e Lins (2009)
Tempo permanência maior que o tempo previsto mais trancamentos	<ul style="list-style-type: none"> - situação do aluno que permanece matriculado no curso mesmo após o tempo suficiente (soma do tempo previsto na matriz curricular do curso mais o número de períodos letivos disponíveis para o trancamento) para concluí-lo; - condição do aluno que não conclui o curso dentro da duração normal ou que faz trancamento de matrícula, mesmo que tenha ingressado há pouco tempo no curso. 	Ney (2010) Campello e Lins (2008)
Quando há reprovações por disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - condição do estudante que em função da não obtenção do conceito mínimo de aprovação nas avaliações escolares é reprovado; - condição do aluno que reprovar por nota ou falta em uma ou mais disciplinas ou reprovar na disciplina essencial. 	Lautert, Rolim e Roler (2011) Rissi e Marcondes (2011)
Aluno que está matriculado	- condição do aluno regularmente matriculado no curso de origem quando da realização do estudo.	Santos (1999)

Fonte: Pereira et al. (2014, p. 3)

Pode-se observar, portanto, que há uma predominância nos estudos brasileiros de que o aluno está retido quando se mantém matriculado em um curso por tempo superior ao previsto na matriz curricular. Por outro lado, os estudiosos apontaram que as pesquisas de organismos

internacionais dão ao termo retenção uma conotação positiva, ou seja, considerando a permanência do estudante retido na universidade como oposto ao abandono e desgaste, e sim como um alcance de seu objetivo.

Por essa razão, os autores priorizaram a revisão de estudos sobre retenção no âmbito nacional e indicaram que:

Em relação a revisão bibliográfica, foram identificados 16 estudos que tratam da retenção no ensino superior. Em síntese, os estudos foram de abrangência local, com exceção de BRASIL (2007) realizado a nível nacional [...] Os principais focos dos estudos foram estimar o número de alunos retidos, identificar características desses alunos e levantar as causas da retenção nos cursos estudados (PEREIRA; CARNEIRO; BRASIL E CORASSA, 2014, p. 4).

Ou seja, a maioria dos estudos realizados em âmbito nacional se dedicam a compreender quais as causas desse fenômeno e quais as principais características encontradas no perfil dos estudantes considerados retidos delimitando-se um certo curso ou o turno estudado. Essa pesquisa, por sua vez, se baseará em um perfil de estudantes, que ingressaram na universidade pela política de cotas e que possuem acesso aos benefícios da assistência estudantil de acordo com os critérios adotados pela IFES pesquisada, traços esses que poderão se assemelhar com a chamada *ralé* de Souza (2009).

Os motivos de já se delimitar um perfil estudantil de retenção atrelada à questão da classe se fundamenta justamente naquilo que já foi apontado de análise nesta contextualização, ou seja, que o desempenho escolar muito depende das condições socioeconômicas, familiares e de capital cultural recebidos pelos estudantes. Colaborando com tal assertiva, Lima Jr et al. (2012), há um equívoco grandioso em se analisar de forma separada os problemas relacionados às estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes com a posição da estrutura de classe assumida pelos discentes. Isso se relaciona com o fato de que é muito comum, ainda de acordo com esses autores, os estudantes de cursos de licenciatura advindos do sistema de educação básica pública e moradores de locais predominantemente composto pela *ralé* (classe popular) vivenciarem diversas dificuldades pedagógicas que não são facilmente superadas no decorrer do curso superior. Dentre as dificuldades citadas pelos autores estão: postura mais agressiva, dificuldade em cumprir com os deveres (desobediência), falta de iniciativa e interesse e desatenção se comparado aos estudantes das classes dominantes.

Nesta perspectiva, Luz (2016) também colabora ao mostrar em seu estudo a importância do papel exercido pelas características familiares e escolares na determinação do desempenho

do aluno e a forma como contribuem ou fragilizam seu aprendizado - e vai além, ao apontar que as características familiares são mais importantes que os fatores escolares em determinar o desempenho escolar. Assim, considerar os fatores escolares inócuos em relação aos fatores familiares no desempenho escolar enfraquece a possibilidade de que investimento e intervenção governamentais sejam capazes de conter a transmissão intergeracional do déficit educacional e socioeconômico entre os estratos sociais.

Ainda de acordo com a autora, a relação entre a origem socioeconômica e o desempenho educacional, e do papel deste último no status social pode variar dependendo da desigualdade social do país em questão. Os resultados encontrados em sua pesquisa chamam atenção para:

[...] um processo contrário àquele preconizado pela linha meritocrática. A universalização do acesso ao ensino não garante oportunidades baseadas no mérito individual, devido tanto à disparidade nos fatores de demanda quanto nos de oferta. A desigualdade educacional é fruto das diferentes escolhas individuais sobre a aquisição de educação, altamente determinadas pelas características de origem familiar e comunitária, de acordo com as quais varia o valor que se atribui à educação formal. Tanto no sentido de investimento produtivo quanto de formação de cidadania [...] Entre alunos pobres, os mais pobres frequentam as piores escolas, o que geralmente é determinado pela localização do domicílio e da escola (LUZ, 2016, p. 19).

Por isso, o reforço da necessidade da continuação das ações afirmativas – política de cotas e assistência estudantil – no âmbito da educação superior pública deve ser uma constante. Para além do reforço, considera-se que o monitoramento e a avaliação dessas políticas devem ser uma constante e quiçá se tornar uma das diretrizes do órgão gestor. Somente com a avaliação e o monitoramento poderá se avançar ao fim social a que, até então, as universidades se propõem: ser um espaço plural, democrático e que faça da justiça social uma constante nas suas ações institucionais e políticas.

6 CAMINHOS PERCORRIDOS

6.1 Caracterização da Natureza da Pesquisa

Como esta pesquisa e seus objetivos estão relacionados à compreensão do fenômeno da retenção junto aos estudantes cotistas, considera-se que os procedimentos metodológicos propostos são condizentes com a abordagem qualitativa. Além disso, a ênfase na devida análise dos aspectos subjetivos como meio de compreender e interpretar, reforça-se a utilização da pesquisa qualitativa como essencial.

Minayo (2012) pondera que o verbo compreender é o principal para a análise qualitativa, na medida em que ao se buscar a compreensão do objeto de estudo é preciso exercitar também o entendimento das contradições, que levam às interpretações. Portanto, “interpretar é um ato contínuo que sucede a compreensão e também está presente nela: toda compreensão está presente e guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende” (MINAYO, 2012, p. 623).

Ademais, utilizando-se da compreensão/definição de Gil (2008) sobre a classificação de pesquisas, argumenta-se que, neste estudo, a pesquisa descritiva e faz presente, uma vez que se pretende descrever as características possíveis que envolvem o fenômeno da retenção dentre os estudantes cotistas. Ou seja, considerando a classificação dos objetivos postos nesse estudo, entende-se que ao se descrever e compreender as características que permeiam o fenômeno da retenção dentre os sujeitos, esta pesquisa poderá alcançar uma de suas finalidades que é perceber se a política de assistência estudantil tem cumprido com o seu papel que é dar condições de permanência ao seu público, de forma a evitar a retenção.

6.2 O Método e a Coleta de Dados

Os instrumentos de pesquisa e coleta de dados utilizados nesta pesquisa são amparados pela abordagem biográfica, cujo instrumental será o método de história oral de vida (MEIHY; HOLANDA, 2018). Os dados foram coletados por meio de entrevistas e, para se chegar à escolha dos sujeitos, utilizou-se a técnica bola de neve (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Justifica-se a seguir os motivos pelos quais tais instrumentais foram utilizados.

Para Meihy e Holanda (2018, p. 37) o método de história oral possui três tipos possíveis e entre eles está a história oral de vida, que assumiu maior reconhecimento enquanto

“documento de respeitabilidade acadêmica” na Escola de Sociologia de Chicago, no início do Século XX. A adição do termo “oral” no método de história de vida para os autores se refere à sua necessária junção aos critérios de investigação inerentes à história oral. Portanto, para os estudiosos esse método faz sentido quando se pretende ultrapassar as barreiras da simples obtenção de dados, que termina prejudicando a compreensão mais aprofundada do fenômeno. Assim sendo, por meio de uma compreensão mais profunda, busca-se a visão mais subjetiva daquilo que é falado e/ou é ou foi vivenciado pelo sujeito.

Ademais, para Silva et al. (2007, p. 32) o método de história de vida²¹ possui como uma de suas principais características o fato de que o vínculo entre entrevistador e entrevistado se mostra elementar, tendo em vista que se busca compreender a essência subjetiva da vida do indivíduo, sem perder aquilo que é sua finalidade: a devida relação e articulação entre a “trajetória de vida individual (história individual) e a trajetória social (história coletiva)”.

Importante frisar que essa articulação entre a história individual e a social reforça o quão essencial é a constante e simultânea relação entre o “mundo subjetivo” com “os fatos sociais” (BARROS; SILVA, 2002). Ou seja, aquilo que até então parece algo individual e, portanto, com aparências de que é uma problemática a ser resolvida internamente pelo sujeito, possui sim ligação com a forma como grupos e a sociedade constroem determinadas identidades, fatos e acontecimentos. É nesse sentido que Silva et al. (2007) mostra que essa articulação entre o individual e coletivo corrobora também para que o sujeito resignifique a sua trajetória e possa inclusive realizar a sua reconstrução.

Ou seja, percebendo os objetivos postos nesta pesquisa e também o lócus ocupado por esta pesquisadora, que facilita o tão ressaltado vínculo entre pesquisador e sujeito, justifica-se a utilização desse método como essencial para o êxito daquilo que se pretende alcançar: compreender como a AE pode contribuir para minimizar a retenção dos estudantes cotistas.

Desta forma, 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 retenção²² nos cursos de

²¹Observa-se que alguns autores utilizam a nomenclatura “história de vida” apenas, não adicionando o termo “oral” ao método. Neste estudo, optou-se pelo uso da terminologia proposta por Meihy e Holanda (2018).

²² Para 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 se encontra reprovado no componente curricular ou que já está em período cronológico superior ao período de oferta desse componente, mas que não se encontra matriculado nele.

graduação e que residiam no alojamento estudantil²³. A escolha deste grupo ocorreu, já que se tratava de estudantes dos cursos de graduação presenciais, que se encontravam em uma situação socioeconômica mais agravada e que possuíam uma maior proximidade com o *locus* de trabalho desta pesquisadora.

A identificação dos sujeitos de pesquisa por meio da técnica bola de neve, se mostrou usual, uma vez que o alcance dos objetivos postos são de difícil acesso 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 desta pesquisa e se estes são relacionados aos aspectos relativos à classe e raça (VINUTO, 2016). Além disso, na Universidade estudada já existem dados quantitativos sobre a retenção, porém não se sabe os motivos qualitativos que favorecem a existência do fenômeno.

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 a partir 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.

Faz-se necessário explicar que no método de história oral de vida, conforme Meihy e Holanda (2018, 49), a entrevista inicial se mostra substancial, uma vez que é a partir dela que pode repensar por exemplo a forma como serão abordadas as projeções analíticas, as formas como se deve abordar determinados assuntos que podem incorrer em recordações de situações

²³O “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 classificados 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 sócio familiar que demandam o seu acesso prioritário.

de conflitos, traumáticas e de sofrimento. Ou seja, essa fase, chamada pelos autores de “ponto zero”, mostra-se elementar para o decorrer das demais entrevistas, já que nela poderão ser identificados pontos que deverão ser aprofundados ou deixados de lado.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram gravadas e foram respeitadas todas as técnicas procedimentais do método de história oral de vida, que segundo Mehy e Holanda (2018, p. 16) devem envolver: primeiramente o “planejamento da condução das gravações”, quando se mostra os papéis dos sujeitos com a pesquisa, isto é, quem é o entrevistado e o pesquisador e a partir disso discorrer sobre os objetivos da pesquisa, sobre a forma como serão arquivadas as gravações e transcrições; depois, a “definição do local” em que ocorreriam as entrevistas, e que sempre deve levar em conta a anuência do sujeito/entrevistado e também ser um local livre de interrupções e que guarde o devido sigilo – “demais fatores ambientais”²⁴; a delimitação do tempo de entrevista também deve ser considerada e previamente informada, mesmo que ocorresse situações de extrapolação do tempo, o que também é permitido pelo método.

Outra técnica necessária para o bom êxito do método, diz respeito ao processo de transcrição das entrevistas²⁵, que segundo Mehy 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. Outrossim, conforme os referidos autores, a conferência da transcrição deverá levar em consideração as questões éticas ligadas à autorização do sujeito/entrevistado para o seu uso e também o seu devido arquivamento junto ao acervo da pesquisa.

Todo esse processo foi precedido por uma carta de cessão (Anexo B), na qual o entrevistado autorizou o uso dos documentos orais e escritos, guardado o devido sigilo de sua identificação²⁶. Além do mais, o resultado da análise das entrevistas foi abordados com os

²⁴ Foi proposta aos sujeitos entrevistados a opção da realização das entrevistas na sala de atendimento desta pesquisadora, uma vez que a ambiência permite o sigilo daquilo que é dito, a ausência de possíveis ruídos que pudessem incorrer no prejuízo daquilo que seria ouvido nos áudios e transcrito, além de ser um local confortável, arejado e livre de interrupções. Menciona-se que por ser um local de atendimento ao público, as entrevistas ocorreram nos momentos de não funcionamento do setor. A autorização para a realização das entrevistas no local de trabalho desta pesquisadora, foram concedidas pelo (a) gestor institucional.

²⁵ Ressalta-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 segunda que é a sua textualização. Nessa etapa exclui-se os possíveis erros gramaticais, os ruídos, perguntas realizadas e desnecessárias para a contextualização. (MEIHY; HOLANDA, p. 140-142, 2018)

²⁶ Dado o conteúdo abordado na entrevista, que envolve situações sigilosas, considerou-se essencial o anonimato dos sujeitos de pesquisa. Por isso, lhes foram atribuídos e também aos seus familiares nomes fictícios. A não identificação do curso, das disciplinas cursadas e demais identificações que poderiam

sujeitos de pesquisa de forma breve²⁷, durante o momento da validação das transcrições (Anexo C).

Nesse interim, Meihy e Holanda (2018, p. 51) indicam que para a devida operacionalização do método de história oral, a delimitação da comunidade de destino, da colônia e da rede se fazem elementares. Assim, essas três categorias são hierarquizadas e possuem uma relação entre si. Uma comunidade de destino é aquela em que “as pessoas são afetadas por dramas subjetivos ou não naturais como violência abusos, arbitrariedades, discriminação [...] que impõem mudanças radicais na vida grupal. Nesta pesquisa, observa-se que a comunidade de destino seria os estudantes contemplados pela assistência estudantil e retidos.

Quanto à delimitação da colônia, os autores colocam que esta seria a primeira divisão da comunidade de destino e, portanto, “deve existir um critério explícito para se proceder à divisão do todo, pois a finalidade da colônia é facilitar o entendimento do coletivo que se perderia na abrangência” (MEIHY; HOLANDA, p. 53, 2018). As colônias identificadas nesta pesquisa são os estudantes advindos do sistema de cotas e retidos. Ainda conforme os autores, as redes são uma subdivisão das colônias e por isso são aqui representadas pelos estudantes moradores do alojamento estudantil e retidos.

Silva et. al (2007) também traz contribuições ao elencar algumas estratégias consideradas como elementares para o desenvolvimento das entrevistas em história de vida, quais sejam: deixar que o entrevistado conte sua história de vida de forma aberta, flexível de modo que haja uma interlocução e o estabelecimento de vínculo, de laços de confiança entre o pesquisador e o sujeito e, principalmente fomentar a possibilidade do sujeito construir a resignificação de sua história.

lhes causar situações de constrangimento e/ou intercorrências foram suprimidas e/ou substituídas por termos e/ou palavras que facilitavam a compreensão do que se queria abordar. Segundo Meihy e Holanda (2018, p.62), o desenvolvimento da história oral de pessoas anônimas convém quando há que se “evitar identificação pública de entrevistados célebres ou para se evitar constrangimentos envolvendo terceiros [...] acontece em relação à proteção de indivíduos que precisam do anonimato para não expor a si ou a família.” Assim, como muitas das projeções analíticas envolveram a descrição de situações vivenciadas em conjunto com a família e/ou com profissionais das instituições escolares em que o entrevistado passou ou estava inserido, julgou-se elementar o referido anonimato.

²⁷ Foi estabelecido dois dias para a apresentação dos resultados na forma de uma reunião, tendo todos os sujeitos de pesquisa concordado em participar do encontro. No entanto, devido às intercorrências da pandemia do Covid-19, o evento foi adiado. Foi acordado com os sujeitos de pesquisa que assim que possível, o encontro será remarcado.

Ante o exposto, mostrou-se pertinente a utilização do roteiro de entrevista (vide Anexo A), que levasse em consideração as projeções analíticas²⁸, 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:

Figura 1 - Projeções analíticas iniciais a serem observadas no momento da entrevista



Fonte: Elaborada pela autora

Para cada projeção analítica, pensou-se nas seguintes reflexões: quanto à “*condição de classe*” buscou-se compreender e identificar o histórico socioeconômico e sócio-familiar do sujeito no que diz respeito à sua situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo como base a definição de vulnerabilidade socioeconômica tal qual é definida pela Política de Assistência Social (PNAS-2004). Ou seja, observou-se se o entrevistado vivenciou em algum momento a perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; observou-se a forma como ocorreu os ciclos de vida; se possuía identidades estigmatizadas em termos raciais,

²⁸ Segundo 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. Por isso, tais autores ponderam que a devida organização da forma como será realizada a história oral, seja por meio do estabelecimento prévio das projeções analíticas – categoriais analíticas e do devido arquivamento do material (gravação, transcrição), são estratégias elementares para o pleno desenvolvimento do método. Por isso, ressalta-se que as projeções analíticas, justamente por ser uma projeção, servem de apoio e norte durante a realização das entrevistas e, portanto, podem sofrer alterações. Para tanto, a projeção analítica também é entendida e identificada como núcleos de sentido e categorias analíticas.

culturais e sexuais; se vivenciou desvantagem pessoal resultante de deficiências, exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais 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 foi 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 seja 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 fazer uma relação com aquilo o 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, como o sujeito tem percebido o arbitrário cultural imposto e

inculcado de forma duradoura por parte da instituição e como isto corroborou com a vivência de dificuldades durante o seu percurso universitário, com as reprovações em disciplinas, por exemplo.

Enfim, esse método mostra-se elementar nesta pesquisa já que são abordadas temáticas relacionadas à trajetória de vida dos sujeitos no âmbito das relações sociais que 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.

Outrossim, o fato desta pesquisadora ser assistente social e possuir maior proximidade com o público-alvo deste estudo contribuiu para o devido estabelecimento de vínculo para com o sujeito, o que no método de história de vida é essencial e que não anula o seu caráter de validade e de rigor científico, tal qual mostram Silva et al. (2007). Ou seja, perceber as raízes dos condicionantes da retenção dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica envolvem técnicas de aprofundamento que só podem ser melhor analisadas e expressas se o elo entre pesquisador e sujeito forem estreitos e embasados em relações de confiança.

6.3 Procedimentos para Análise de Resultados

Para analisar os dados/relatos coletados, utilizou-se como método a análise de narrativas. Tendo como base Bastos e Biar (2015), a análise de narrativa possui afinidade com outras abordagens metodológicas, dentre elas está a história oral de vida e isso se deve ao fato de que nela também se preconiza a análise da forma como os sujeitos constroem suas vivências e, a partir disso, 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.

Nesse tocante, vislumbra-se a análise de narrativa como um importante instrumental na análise de resultados, já que funda-se na compreensão das várias interfaces que envolvem vida social o que coaduna com os objetivos específicos descritos neste estudo. Ademais, o devido conhecimento do contexto de pesquisa e a sua descrição devem ser objetos de atenção e profundidade, o que reverbera o necessário cuidado com “as generalizações fáceis, com a homogeneidade e simplificação do que é observado” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 104).

Concomitante, Rese et al. (2010, p.2) aponta que a análise de narrativa “parte do pressuposto ontológico de que a realidade é socialmente construída por meio de interações sociais das pessoas”, por isso, permite uma maior aproximação e compreensão daquilo que é percebido. A “construção de sentidos”, assim, mostra-se protagonista nesse método de análise de resultados, já que pressupõe a realidade como socialmente construída.

Segundo Pentland (1999), constituem a estrutura da análise de narrativa: *a sequência temporal*, que implica no devido reconhecimento do tempo e espaço e também a sequência da ocorrência dos eventos narrados; *ator focal*, que representa o papel desempenhado pelo sujeito; *voz* que se refere a forma como o sujeito se sente perante o mundo, ou seja, o seu sentimento de pertencimento, seu ponto de vista, as relações de poder; *contexto moral*, implica nos valores culturais e morais carregados pelo entrevistado e que conferem julgamentos; *outros indicadores*, demais aspectos do contexto que são essenciais para a interpretação do fenômeno estudado.

Diante desta estrutura formal da análise de narrativa e tendo por base as categorias analíticas a serem abordadas durante a realização das entrevistas não estruturadas, optar-se-á por realizar uma análise individual da narrativa e a sua transcrição ampliada se fará necessária para que posteriormente possam-se organizar as sete projeções analíticas idealizadas como norte do método de história de vida.

6.4 Síntese dos Caminhos Percorridos na Pesquisa

Quadro 2 - Caminhos Percorridos na Pesquisa

✓ Característica da Natureza de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativa; • Descritiva.
✓ Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem Biográfica; • História Oral de Vida
✓ Método (fonte de dados e instrumentais)	<ul style="list-style-type: none"> • Amostragem não probabilística - Bola de Neve - entrevistas não-estruturada
✓ Análise dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Narrativas

Fonte: Elaborado pela autora

7 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O método de história oral de vida, conforme Meihy e Holanda (2018) deve se atentar para os procedimentos éticos e de colaboração entre os sujeitos da pesquisa, aqui entendidos como sendo a pesquisadora e os respectivos narradores. Nesse sentido, cabe esclarecer que para resguardar a identidade dos sujeitos colaboradores foi definido que esta pesquisa utilizaria nomes fictícios para cada entrevistado, assim como, para os possíveis citados (familiares e/ou pessoas que façam parte da história do narrador). Justifica-se que como se trata de uma oralidade que pode trazer à tona situações constrangedoras, desconfortáveis, de impressões sobre outros indivíduos e até de denúncia, o caráter anônimo e de disfarce torna-se elementar para a devida proteção da identidade dos sujeitos participantes e também de seus familiares e/ou demais pessoas de seu convívio.

Ademais, cabe mencionar que a dedicação de um capítulo sobre as percepções e observações da pesquisadora sobre cada um dos sujeitos entrevistados constituiu como uma das formas de dar um retorno a cada um deles, isto é, sobre o quão essencial foi e é o relato, a narrativa, o desabafo de cada um deles para os objetivos e finalidades postas nesta pesquisa. Igualmente, se tornou uma forma de agradecimento pela colaboração, envolvimento e ‘sede’ de tornar a assistência estudantil da IFES mais próxima dos anseios e demandas de seu público usuário.

Pode-se dizer que os breves relatos sobre cada entrevistado neste capítulo têm proximidade com parte daquilo que Meihy e Holanda (2018) colocam como sendo os registros realizados no “caderno de campo”, que nada mais são que relatos da pesquisadora sobre suas impressões e reflexões a partir daquilo que acontecia desde a primeira abordagem até a finalização da entrevista e da validação da transcrição.

Cabe frisar, entretanto, que para além de todas as justificativas postas sobre a necessidade de se realizar a reflexão sobre a história de vida de cada sujeito colaborador, tal capítulo é particularmente inovador e especial à pesquisa que pôde finalmente dedicar um espaço ao ato de contar a história dos sujeitos sob os olhares e ouvidos atentos do pesquisador. Obviamente, que partes da transcrição de cada narrador serão utilizadas no próximo capítulo, quando se realizará a análise de resultados, porém, tais relatos mostram-se essenciais para que o leitor possa se lembrar de forma representativa e simbólica de cada sujeito. Julga-se que tal estratégia facilitará a leitura e a compreensão da análise de cada história de vida no decorrer do próximo capítulo. Segue os relatos.

7.1 O primeiro narrador. A primeira entrevista. O primeiro escolhido: Luciano

Luciano foi o ponto zero da pesquisa. Aquele que foi escolhido por justamente ter aceitado, durante um atendimento corriqueiro no início de semestre na assistência estudantil, o desafio de falar sobre suas dificuldades na Universidade e na vida. A primeira abordagem aconteceu em sua moradia, no alojamento estudantil. E logo mostrou-se receptivo. Tal fato foi fundamental para que, mais tarde, fosse realizada a entrevista sob a ótica da história oral.

De fato, o estabelecimento de vínculo entre o narrador e a pesquisadora se deu, principalmente, porque as intenções de se colaborar em construir uma assistência estudantil mais próxima do seu público usuário eram um pensamento e sentimento comum. Fazer com que os estudantes que tem menos oportunidades as tenham e permaneçam no ensino superior.

Essa foi uma das frases que mais marcaram a sua entrevista. E conforme iam acontecendo as transcrições, textualizações, transcrições e as análises dessa narrativa, chegava-se à seguinte reflexão: no quão simbólica e representativa foi a frase verbalizada da seguinte forma por Luciano: “eu acho que eu tive menos benefício do que algumas pessoas [...] menos condições de ter essas oportunidades.” Ele parece compreender bem sobre a sua história de poucas oportunidades, mas parece fazer delas o seu impulsionador para permanecer na Universidade. Luciano parece querer sim romper com esse ciclo de não ter as mesmas condições de oportunidades que outras pessoas. E o curso superior concluído pode ser o início do rompimento desta desigualdade de oportunidades.

No entanto, como a narrativa tem como um dos seus cernes perceber o que tem reforçado as dificuldades vivenciadas na IFES, optou-se por escolher outra frase para o “tom vital” (MEIHY; HOLANDA, p. 142, 2018) da narrativa: “ah, às vezes, a gente é punido por ter dificuldade, sabe?” Ou seja, estas falas são a essência desta entrevista que tem como protagonista o narrador, Luciano.

Luciano que também chegou a se identificar como: um homem, negro, morador do alojamento universitário, pobre, que cursa uma graduação não tão valorizada socialmente, e que vem vivenciando dificuldades por ser ELE. Sim, ELE! Apesar de ele ter declarado que poderia ser pior, caso fosse mulher e homossexual.

Essa capacidade crítica de perceber quem realmente é o marginalizado da sociedade, essa sua leitura da sociedade e da Universidade já demonstra o seu lugar de fala, muitas vezes silenciado. Luciano já dava indícios de que os resultados da sua vivência universitária seriam de pelo menos ter tido a possibilidade de ter a posse de uma formação ampliada, potencialmente possível pela sua inserção e permanência neste espaço que é a Universidade. Muitas coisas

aconteceram e acontecem no *locus* universitário, segundo ele, que o fizeram pensar em desistir e trancar, pelo menos. Mas alguma coisa o fazia persistir.

E a persistência, conforme sua fala, veio da vontade e resistência para romper com o ciclo recorrente da família de não ter pessoas com curso superior concluído e de sempre trabalhar com serviços pesados (pedreiro/servente) e que demandam o esforço do corpo. Do corpo. Das mãos calejadas. Da construção civil. O esforço corporal não é um problema pra ele. Isso ele deixou bem claro. Mas a ânsia de ter melhores condições de trabalho (trabalho formal e valorizado) e de vida, o fazem persistir e permanecer no ambiente universitário.

A permanência, segundo ele, só foi possível por causa da assistência estudantil. “Sem ela eu não estaria aqui, sem RU, sem bolsa, sem alojamento, eu não estaria aqui.” E no final da entrevista ele deixou clara a sua vontade em contribuir para que essa política de assistência estudantil de fato se atente para aquilo que é a sua essência: os seus usuários.

Usuários que não tem as mesmas oportunidades de acessar determinadas heranças materiais e imateriais que muitos outros estudantes, geralmente, possuem maior aquisição. Usuários, tão carregados de trajetória sofrida. Usuários que, no presente caso, precisam do corpo para trabalhar, desde os 14 anos, para poder comprar aquilo que muitos colegas já ganham dos pais. Uma bicicleta, uma roupa, um tênis. Uma conta de água e luz, atrasadas.

Usuários, enfim, até então excluídos do ambiente universitário por não pertencerem a classe “que por esforço próprio sempre mereceu estar ali”. Merecimento, mérito? Argumentação que reprime e dificulta a permanência dos “socialmente culpados e fadados a ser fracassados”, conforme Souza (2009). Sabe-se, por outro lado, que sim, há perspectiva de enfrentar a roda da desigualdade, dos já rotulados e necessários fracassados. Há chance, sim, de ascensão social. De formação ampliada. De enfrentar essa reprodução toda.

7.2 O segundo narrador: Artur

“A gente não é feito de aço, a gente não passa por tudo linearmente.” Essa foi a frase escolhida como tom vital da entrevista de Artur. Um estudante desconfiado. Uma desconfiança justificável e compatível com a sua visão de mundo, com sua forma de refletir sobre os fatos individuais com o contexto macro, social. Já no início da entrevista ele mesmo disse: “[...] quer que eu comece minha história sob qual perspectiva? E afirmou preferir a dialética marxista, que trabalha os conflitos históricos, os pontos centrais, o que perpassa nos ambientes.

E foi assim: casa de madeira; esgoto; desconfiança de professores sobre o possível diagnóstico de autismo; pais ausentes na infância e adolescência, mesmo morando no mesmo

domicílio; situações de risco vivenciadas pela condição de classe da família; escola rural, chuva, barro, aulas não compatíveis com sua escolaridade.

Visita na sede do *Google* e a descoberta do desejo de ser professor de uma área de exatas tão mistificada, segundo ele. A chegada na IFES e as dificuldades já encontradas nos primeiros dias e semanas por não conseguir o acesso à moradia e bolsa, tendo que depender da ajuda financeira insuficiente dos pais. O anseio de lutas pelos seus sonhos e de seus semelhantes...

O trancamento, o sofrimento mental. A relação com os docentes e das experiências no ambiente universitário.

As inquietações causadas pelas possíveis contradições de uma política pública e um sistema de ensino que deveria acolher, proporcionar a equidade, mas que desgastava e causava desconfiança. Artur disse que já aconteceram situações que reforçam o sentimento de que é uma pessoa que não merecia estar no ambiente universitário.

O necessário elo: estudantes, docentes e assistência estudantil. Uma assistência estudantil, segundo ele, que poderia ser protagonista nessa estratégia de articulação, mas que tem se tornado frágil e longe de promover a participação dos seus usuários nos processos decisórios e de avaliação. Emergente necessidade na visão de Artur para que os sofrimentos e dificuldades vivenciadas pelos estudantes pudessem ser minimizadas. Fazer, ainda conforme seu diálogo, com que os seus usuários consigam de fato viver a experiência da Universidade, tendo as mesmas oportunidades que os demais estudantes de ter lazer e acesso à cultura.

Sim, a bolsa e a moradia são essenciais para a sua permanência, mas ele questiona: assistência estudantil é só isso? Ele também questionou: qual a vivência que a Universidade tem proporcionado aos vulneráveis?

A história de Artur e sua crítica ao sistema não só de ensino, embasada na dialética marxista, auxilia bem os objetivos a que se propõe esta pesquisa. O futuro professor de uma área de exatas e que quer desmistificar dogmas e formas de ensino, parece estar no caminho que idealizou e planejou. Mesmo que este caminho seja envolto de desafios e de problemas que emergem de um sistema adoecido. De um sistema que parece reproduzir uma antiga estratégia dos tempos de guerra: “tem que dividir pra conquistar.” Ele, que contou que essa estratégia é muito utilizada por alguns sujeitos do sistema de ensino para tentar prejudicar a participação social nos processos de tomada de decisões na IFES.

E Artur, parece ter razão! A história das pessoas, grupos e classes influencia tudo, toda a trajetória influencia a vida. E não há maneiras de passar por tudo linearmente. A história dos sujeitos pode influenciar, mas há outros fatores (interesses de uma classe privilegiada) que não só influenciam, mas cadenciam uma parcela da sociedade a ser fadada à margem do sistema,

ao fracasso, a se sentir não pertencentes a determinados locais, até então, destinado à reprodução dos privilégios da cultura dominante.

Que Artur consiga desmistificar não só sua área acadêmica, mas também situações e contextos que lhes foram atribuídos “naturalmente”. Afinal, mesmo os atores sociais não sendo feito de aço e não passando por tudo linearmente, eles são frutos das incorporações repassadas pelos familiares e pelo sistema social, econômico e de ensino. E a consciência disso é um êxito. Afinal, só de se ter conhecimento de que os sujeitos são frutos das construções sociais há maior possibilidade de se enxergar os tão possíveis (e existentes) privilégios.

7.3 O receptivo Sandro

Logo na primeira abordagem a disposição e a receptividade se mostraram presentes. Ele que é do interior de Minas Gerais, de uma cidade próxima à cidade em que a IFES está localizada, ao ouvir da pesquisadora: “vamos lá, me conte sua história de vida”, olhou e disse: por onde começar? Como assim minha história de vida?

Enfim, ele começou [...] 4 anos, filho de pais separados, vivendo com os avós maternos desde que a mãe decidiu tentar a vida em uma capital em outro estado, São Paulo. Sim, a mãe foi para trabalhar como diarista. A pensão, nunca faltou, mas o convívio diário, tão necessário, sim! O pai, até tinha um contato, porém, não tão próximo quanto gostaria. Também se sentiu abandonado.

E a narrativa foi se construindo em meio aos relatos e questionamentos. Sandro, ali, tentando contar a sua história e os seus sofrimentos e dificuldades já sentidas desde a fase da escola básica – ensinos fundamental e médio. “Ah escola pública. Ah Matemática e Português complicadas. Ah psicológico danado. Ah psicólogo (a) doido. Ah vó e vô, acolhida!”

E foi no ensino médio que disse ter melhorado o psicológico e conseguido entender que foi criado pelos avós e que não tinha que guardar tanta mágoa dos pais. Mas nem tudo é tão simples, assim. Entre as cobranças de ter que trabalhar e estudar “pra não ficar à toa”, a persistência em bancar a ida para a Universidade. E aí outro problema: que curso é esse que tinha passado? Uma espécie de Engenharia, que tinha a ver com Administração? Ele disse: “se for isso, eu vou arriscar”. E arriscou. A cota ajudou, a assistência estudantil o auxiliou a permanecer na IFES. Sem elas nada disso seria possível, disse ele.

A partir daí o tom vital da entrevista veio à tona: “a partir dali foi só tiro atrás de tiro”. Que tiro foi esse? E ele verbalizou que esse tiro tinha relação com a vivência acadêmica de um

estudante que já tinha dificuldade em matérias de exatas e que ao se deparar com uma disciplina “pesada” de exatas, já no primeiro dia de aula, chocou-se.

Um choque que foi observado em todos os relatos que envolviam as “experiências” (traumáticas) de assistir aulas, estudar com afinco e ser reprovado. E ela, a ansiedade, piorou. E com ela, a resistência a aderir tratamento.

A não identidade com o curso, pesou. O ambiente universitário, assustou. Pessoas dizendo que não conseguiria permanecer na Universidade, diante das dificuldades apresentadas em conteúdos considerados “básicos”, reforçou. Sentimento de não pertencimento àquele espaço, chegou. Repetidas madrugadas estudando, repetidas reprovações, bloqueou.

E aí, a frase: “esse curso não é pra mim”, inevitavelmente, verbalizou. Desistiu? Não. Persistiu. Em busca do sonho que é cursar outro curso e que não envolva tantas disciplinas de exatas. O ENEM retornou. A volta para casa? Ainda não chegou. Surpreendentemente, agradeceu toda a oportunidade vivenciada na Universidade até aquele momento. Disse que a IFES e o curso são excelentes para as pessoas que querem [estar ali], para adquirirem conhecimento.

E ele não queria? Ele não se esforçou? Não é isso que a meritocracia exige? O que aconteceu de errado? Ele não percebeu. Ele, inconscientemente, incorporou o *habitus* construído naquele ambiente. Reproduziu que aquele ambiente não era pra ele. Um ambiente altamente competitivo e dotado de alta posse de capital cultural. Um capital não muito adquirido ao longo de sua trajetória de vida. Jessé Souza, Bourdieu e Passeron poderão ajudar a entender.

7.4 Mônica, a Maria-Mulher, lutadora

Mônica demorou para ser localizada. Após três tentativas de abordagem em sua moradia, em vão, resolveu-se deixar um recado com as colegas de alojamento e a surpresa: ela retornou o contato e a entrevista, enfim, foi agendada. Uma menina-mulher, doce, educada, aparentemente tranqüila e cheia de si.

Filha de pais, quando jovens hippies, ela disse que foi concebida numa pedra no Rio de Janeiro. Algo bem poético e cheio de simbolismo. Uma menina que começou a estudar bem cedo. Ia de madrugada para a creche. O pai e a mãe trabalhavam em regiões distantes de sua casa, em uma região metropolitana em Minas Gerais. Ela bem se lembra dessa época: tomava café da manhã junto com o diretor e seu filho, também criança. Ia pra casa à noite. E assim foi sua infância feliz, conforme seus relatos. Presença do pai nos finais de semana e a recompensa

do tempo perdido: montar os brinquedinhos e comer o *Kinder Ovo*. Infância feliz, pais com uma condição de renda melhor. Escolas particulares. Até que...

O contexto modificou-se. A mãe adoeceu e parou de trabalhar. O pai que estava há anos em um trabalho fixo e bom, desgastou-se e preferiu mudar de emprego. Virou taxista, com a ajuda do avô de Mônica. Então, aquela condição de classe mais estável não mais existia. A Maria-Homem, como era chamada pelos colegas de um colégio particular, em que era bolsista, descobriu que os pais não poderiam mantê-la mais naquele colégio.

A Maria-Homem, que convivia somente com os meninos ou com as meninas negras, se despediu do seu colégio. Despediu-se de um tempo bom, da infância boa, do *kinder ovo* e foi para uma escola pública municipal. Despediu-se também de uma mãe que tinha uma saúde mental mais estável e foi inserida num contexto de insuficiências financeiras e em um ambiente em que eram recorrentes as crises de saúde mental da mãe.

O pai, então, começou a ensiná-la a viver com pouco, a fazer um planejamento com o pouco que tinham. Disso ela se orgulha e diz que o pai foi esperto por ensinar tal estratégia de “vida” (ou sobrevivência). Aquele pai que sempre lhe presenteava e a incentivava a montar os brinquedos, passou a ensiná-la a montar e adequar a vida à nova realidade. E aí o choque...

Como assim na escola pública não tinha copo ou bebedouro acessível? Ela perguntou aos colegas como eles faziam para tomar água na torneira. E isso foi motivo de *bulling*. A Maria-Homem, a negra e a pobre da época da escola particular, tinha se transformado na patricinha e riquinha na escola pública. Seria, então, uma inversão de papéis? Uma inversão na posição ocupada na pirâmide da estrutura social?

E Mônica continuava sua história de vida com um brilho nos olhos, só embaçado com as lágrimas ao lembrar os acontecimentos com a mãe quando apresentava quadro de crise ou piora de sua saúde mental. E aí era: hospital, casa, sopa da vó, colo do pai. Até a vinda para a universidade.

Como deixar a mãe, após a morte da avó, seu porto seguro? Coragem! Voa, menina-moça! E ela voou ‘pros lado de cá’, com lágrimas nos olhos, com a perspectiva de conseguir alojamento e bolsa. E um encorajamento (?) do pai, que disse: vai, mas não garanto ajuda. Ela veio.

E então [...] O hábito de outrora, como ela diz: “o apagar incêndio” para dar conta de todas as atividades escolares, não envolvia a devida concentração, dedicação e disciplina. O resultado foi inevitável: reprovação. A necessidade de organizar suas atividades acadêmicas emergiu e ela começou a incorporar novos hábitos, aos trancos e barrancos. Incorporar uma rotina já no decorrer da universidade. E a vivência acadêmica ia acontecendo ao mesmo tempo:

bolsa, aula, atividades avaliativas, correções de provas “pesadas”, vivência de assédio praticado por docentes; diferentes maneiras de didática, diferentes rendimentos em uma mesma disciplina.

Até que a sua condição de classe bateu e forte. Diante da seleção para um programa de intercâmbio para a Europa em que ela passou muito bem colocada, a frustração: 20 mil reais para permanecer no país durante o programa? Ela mesma questionou. A vaga foi assumida por outra pessoa “bem de vida”, disse ela. E emendou: “quem da moradia ou que é pobre nessa cidade conseguiu fazer intercâmbio?” Padrões. Injustiça e o tom vital da entrevista: “eu sempre me senti um pouco atrás da galera que me rodeia na sala”.

Mas a Universidade para Mônica não foi só sofrimento, frustrações e dificuldades vivenciadas. Ela mesma verbalizou “foi na Universidade que me encontrei”. Foi também a sua vivência nos movimentos estudantis que lhe garantiu o primeiro encontro com o mar. A primeira viagem para fora do estado de Minas Gerais. A Maria-Homem, transformou-se em uma Maria-Mulher; Maria-Lutadora; Maria-Superação.

E ela finalizou: “só consigo pensar, talvez, no dia de amanhã [...] Não sei como termina isso [a sua história]. Não tem término né?” Por fim, relatou: “[esperamos] que as coisas estejam muito melhores no amanhã, porque hoje tá difícil... o contexto tá complicado.” E ela se despediu com um sorriso e lágrimas nos olhos.

7.5 Sara, a cidadã

A abordagem à Sara não ocorreu frente-a-frente, mas por telefone. Ela aceitou o convite, sem maiores questionamentos e o encontro aconteceu, num início de noite no mês de setembro, na sala da pesquisadora. Vale mencionar que o termo cidadã, a ela atribuído, ocorreu porque ela parece exercer e vivenciar bem esse papel. Sabe dos seus direitos, sabe onde e quando exigilos. Mesmo assim, passa por muitas dificuldades. Dificuldades por ser ELA.

Uma mulher, que diz ter iniciado sua vida quando completou 14 anos, quando foi para um Instituto Federal (IF) para cursar o ensino médio técnico. Antes disso: pais residentes em outro estado; criada pelos avós; família que tinha uma herança de êxito em exatas. E, ela? Em humanas. Já deu até aula de História para os alunos do ensino médio, quando estava no fundamental.

E em meio ao ambiente familiar que tinha como discurso a defesa da meritocracia, ela preferia defender aquilo que a Constituição Federal de 1988 entende como igualdade – que é tratar de forma diferente àqueles que se encontram em uma situação de desigualdade, seja pela

condição de classe, raça ou gênero. Ou seja, Sara preferia estar ao lado das minorias e defender os seus direitos.

Fazer um curso elitizado? Só pra quem é bom em exatas. E ela? Já se sabia [...] Foi lá e fez! Danada, passou em uma Universidade Federal em um curso de humanas em que o seu ponto forte tinha sido o seu desempenho na redação e nas matérias de humanas. De novo: surpreenderam-se com ela. ELA, continuava sua luta pela sua identidade. Uma identidade que fora construída, segundo ela, após sua separação consanguínea.

Ela questionou: o que é família? Para ela os laços de amizade são mais fortalecidos e a ajudaram mais a se (re) encontrar. Família de sangue, hereditariedade? Rompeu-se. E aí Universidade.

Moradia, bolsa, alimentação subsidiada... Era disso que ela precisava para romper e fazer novos laços que a levassem a sua identidade. Por ser ELA, mulher trans que começou o processo de transição na IFES, por ser um “combo” vivenciou, um preconceito velado. A discriminação velada em “risadinhas” no corredor (da IFES e da vida).

Uma discriminação velada ao não ser certificada (selecionada) em um processo de seleção para projeto de pesquisa. Ela que foi questionada sobre quais seriam as razões para a sua desclassificação, disse: “Não sei se pela condição de classe, raça ou gênero. Ou pelo combo inteiro.” Eis aí a essência da narrativa de Sara. Um prejuízo identificado e analisado por ser ELA.

Sara, possui um rendimento acadêmico bom, mas não deixou de ter perfil de retenção por causa de um disciplina em que o desempenho foi insuficiente. Segundo a narradora, devido a problemas não de compreensão do conteúdo, mas de questões extraclasse. Condicionantes externos. Faltou bolsa, sobrou pressão e abalo na saúde mental. Trabalhos informais á noite, prejudicaram seu rendimento. Relação docente-dicente também.

E aí chegou a parte em que ela se sentia mais à vontade: “posso ficar duas horas falando sobre isso.” E não foram duas horas, mas o suficiente para que ela pudesse deixar bem claro a sua visão sobre a assistência estudantil. E ela realizou as seguintes reflexões (questionamentos):

Que negócio é esse de punir retirando acesso àqueles que são vulneráveis? Não se perde a vulnerabilidade “por tomar pau por falta” (reprovar por frequência insuficiente na disciplina).

Os auxílios já são fragmentados e não se faz uma “reanálise” de conjuntura.

Bolsa está de acordo com o poder de compra?

A proporcionalidade de preço do restaurante universitário para quem é pobre e quem não é, é justa?

Quando assumiu sua identidade de gênero (transsexualidade), conseguiu apoio psicológico, porém, foi suficiente?

Todos sabem dos problemas de saúde mental que hoje a Universidade convive e sofre.

Mas a saúde mental não é considerada como justificativa para atenuar processos de desligamento ou reprovação por falta.

Centralização da gestão do sistema, da assistência estudantil.

Restrição à participação social, a voz e ao controle social.

Mobilização social prejudicada.

Inexistente.

Quem leva a culpa?

O discente, que não se esforçou o suficiente para “caber” nesse sistema.

Pau (reprovação).

Processo de desligamento da assistência estudantil e da Universidade.

ELA, uma autêntica cidadã. ELA, que vai sair com o diploma. Mas um diploma que não só a auxiliou a se (re) descobrir, como também, lhe fez vivenciar aquilo que a sociedade tem e não reconhece: o preconceito, a discriminação, os julgamentos que velados são perpetuados. E a culpa é de quem? Talvez do combo, mas um combo não da classe, raça e gênero, mas de tal sistema.

7.6 A acumuladora de certificados: Carol

Carol parece ter encontrado a pesquisa e não o contrário. Ela mesma resolveu por si, participar da entrevista, apesar de alguns desencontros. Na segunda tentativa, porém, o agendamento. E aí, devido ao tempo, a narrativa se dividiu em duas partes (dois dias). De tão receptiva e interessada no objeto da pesquisa, chegou a comentar com outros estudantes que também passavam por reprovações e estavam atrasados no curso e eles se ofereceram a também participarem do estudo.

Enfim, chegado o momento da narrativa de Carol, ela já começou contando sobre a história de sua avó. Filha de escravo, abandonada pelo pai aos 12 anos, após a morte da mãe, foi a responsável por cuidar dos irmãos e teve que utilizar da sua única posse para conseguir sobreviver e fazer com que os seus dependentes também sobrevivessem: a prostituição. Parte pesada. História mais que recorrente. Mulher, pobre, sem família e sem ter condições e habilidades para trabalhar, já que tinha acabado de entrar na adolescência. Resultado: uma adolescente sendo mãe. Muito nova.

Essa parte da história de Carol deve ser pontuada neste momento, porque é a partir dela que a estudante percebe o recorrente ciclo de falta de oportunidades que acompanhou a sua família até chegar até ela. O fato da avó ser analfabeta e não ter tido oportunidade de estudar e sim trabalhar, fez com que a narradora pelo menos tentasse romper com esse ciclo de “perpetuação da ignorância”, conforme suas próprias palavras. Durante várias gerações essa ignorância recorrente, entendida pela narradora como ausência ou pouca escolaridade, foi percebida por ela como um dos motivos pelos quais a família era o que era: pobre, estigmatizada, sem perspectivas de ascensão social.

Carol, aos 14 anos parece ter percebido a necessidade de romper com esse ciclo recorrente. Foi quando decidiu priorizar os estudos. Isso aconteceu, segundo ela, durante “a lida na roça”. Ela refletiu como quem diz: o que estou fazendo da minha vida? Eu não quero viver assim. Quero estudar. E aí, a frase: “a escola sempre foi o meu refúgio” pareceu fazer sentido ali. Seria refúgio ou desejo de ter uma vida melhor?

A menina que era acordada pelo pai, com quem tinha uma relação conflituosa, às 5 horas da manhã para decidir se ia trabalhar ou ir para escola, sempre escolhia a escola. O trabalho na sua cidade no interior de Minas Gerais, sempre remetia ao trabalho rural. “Panha” de café; colheita de milho e “rodar feijão”. O meio de transporte não era o mais seguro. As mãos sempre calejadas, às vezes, se deparava com animais peçonhentos. Risco? Questionou-se. E ela respondeu: “não, não muito.” A noção de risco para ela era muito maior quando via o pai alcoolizado ameaçando a integridade física da mãe, dos irmãos e a sua. Uma violência psicológica e física, recorrentes e visíveis.

A menina que era vista como uma boa estudante no Ensino Fundamental, um desperdício por não estar numa escola particular, segundo os professores, entrou no Ensino Médio. Trabalhando, estudando, brigando com o pai, resistindo. Até que teve a oportunidade de fazer um curso pela prefeitura de auxiliar administrativo, concomitantemente com o Ensino Médio. E veio o primeiro certificado. O segundo, veio com a conclusão do Ensino Médio, aos 17 anos. Dali pra frente trabalhou em uma oficina mecânica. Fazia de tudo, segundo ela. E então veio a outra oportunidade de mais um certificado: o curso técnico em Radiologia no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), porém, em outra cidade. A cidade da IFES.

Na época, o pai lhe acusou de ser uma acumuladora de certificados e que tinha que ficar ali, na sua cidade, e trabalhar. Pra quê mais um certificado? Deve ter pensado ele. Ela bancou e, como sempre guardou seu próprio dinheiro, não precisou permanecer naquela realidade. Alçou novos vãos. Pegou carona na rodovia e foi [...]

Chegou na cidade da IFES e procurou moradia, emprego e se estabeleceu. Dali não mais saiu, até resolver cursar um curso de graduação. Demorou. Foram três anos de realização de processos seletivos (vestibulares) e o ENEM. Conseguiu mais um certificado, como técnica em Radiologia. E passou em um curso ligado a grande área de ciências humanas e cursou por um ano e meio. Gostava do curso, ia bem nas disciplinas, porém, adquiriu problemas de saúde física que a impediam de seguir em frente. Nesse período, conseguiu o acesso à assistência estudantil. Disse que o apoio da moradia estudantil e da bolsa institucional foram determinantes para sua permanência na IFES.

E aí veio o segundo curso. Um curso da área das Engenharias. Percebeu que a base do ensino básico foi fraca. Atrelada a essa percepção, estava também o fato de que já tinha 4 ou 5 anos da conclusão do Ensino Médio. E as disciplinas de exatas, pesadas, chegaram pra valer e para abalar sua antiga rotina e laços de amizade.

A suposição dos docentes de que todos tinham a base mínima para cursar essas disciplinas, reforçou as dificuldades e trouxe o bloqueio, já no primeiro semestre. A competição interna dos colegas, potencializou o sentimento de ter que se virar por conta própria. O curso elitizado, em que os colegas tinham tecnologias que facilitavam o processo de aprendizagem enquanto ela usava o celular quebrado e um notebook comprado e usado, causou aquele sentimento estranho de não pertencimento àquele lugar.

E a afirmação veio: os programas da assistência estudantil [material] não eram suficientes para lhe dar as mesmas condições de oportunidade com os demais colegas, pelo menos do seu curso. Como ter condições de ter as mesmas tecnologias, se ela estava dividindo o valor da bolsa com a companheira? O trabalho informal, a venda de doces, a procura de trabalho complementar virou rotina. E o desempenho acadêmico continuava declinando.

Professores dizendo que era só estudar. Professores dizendo que se no Ensino Médio a nota não importava, mas na Universidade sim. Para conseguir bolsa, mestrado e doutorado, era necessário coeficiente de rendimento (CR) alto. Mas as notas não iam bem. As reprovações aconteciam e o sentimento de não pertencimento àquele curso ou à Universidade retornaram mais fortemente, inconscientemente. Mas Carol não é de desistir. Ela é de lutar e superar. E assim tem sido.

A sua orientação sexual, já definida, mas não assumida à família, não lhe causaram prejuízos escancarados, postos. Disse ter sofrido preconceito, fora e dentro da Universidade. Relatou ter sofrido discriminação por ser moradora do alojamento estudantil, *locus* rotulado como um cortiço, lugar de bagunça e de ser sem privacidade, conforme ela ouviu pelos

corredores a fora. Ainda assim, tem orgulho de se assumir, mulher, homossexual, pobre e moradora do alojamento.

Ela, que não tem medido esforços para conseguir mais um certificado, que parece representar toda a resistência que teve que incorporar sozinha para não repetir a história da avó e seus descendentes até a sua geração.

Carol pensa em continuar na área da Engenharia e utiliza o critério de exclusão, como sempre fez a vida toda, para decidir qual das Engenharias poderá escolher. Uma certeza ela tem. Não quer cursar nenhuma Engenharia que tenha proximidade com a área das Agrárias. Não quer (re) viver o dia-a-dia de sol, chuva e cansaço físico da zona rural. Não quer ser submetida aos desmandos dos homens, que tradicionalmente ocupam as áreas de agrárias e de construção civil.

O tom vital escolhido para esta narrativa foi: “eu sinto que eu não tenho as mesmas oportunidades que as outras pessoas.” Esta essência busca remeter à percepção que a narradora tem de sua imagem. Ela disse: “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 a pessoa me ‘aceitar’. Outra coisa é eu ser assim e as outras pessoas não me ‘aceitar’”.

De fato, nem todo mundo tem as mesmas condições de igualdade. Nem todo mundo se encaixa no *ethos* determinado pela classe dominante e valorizado socialmente. O sentimento de menos oportunidade é substituído pela culpabilização individual e de uma sensação de inércia. E Carol tem mostrado que esse contexto pode ser transformado. Só de ter essa consciência do que a sociedade (sistema) exige, é uma evolução, é um ato de resistência. E continuar acumulando certificados, é um caminho de enfrentamento e tem se mostrado uma das estratégias (de sobrevivência) de Carol.

7.7 As marcas de Thaís

A primeira abordagem realizada à Thaís aconteceu em sua casa, na moradia estudantil. Ela, claro, perguntou do que se tratava a pesquisa e se mostrou receptiva em relatar sua história de vida. E o dia da entrevista chegou. Início de setembro, a tardezinha, quase escurecendo, o mesmo cenário do dia da entrevista de Sara. A entrevista foi uma das mais demoradas e com uma carga extra de emoção.

Ela começou a história contando sobre sua família extensa e, deixou claro, que era uma família unida. Thaís informou que moram todos em um mesmo bairro, em uma cidade pequena do interior de Minas. Disse que a família do pai é composta por 12 irmãos, irmãos de pais

diferentes e alguns adotivos. Tem tios negros e brancos. Os seus pais, negros. Pai, pedreiro. Mãe, dona de casa e, às vezes, safrista. Ambos possuem “até a 4ª série do ensino fundamental”. Família pobre e que já passou por muitas dificuldades, inclusive, de satisfação das necessidades mais básicas. “A salvação foi as galinhas” na época em que o pai estava desempregado, disse Thaís, muito emocionada. A comida era arroz, ovo e farinha. Arroz, ovo e farinha.

A menina que tinha problema de saúde genético e que foi tratada de forma equivocada até os 8 anos, deixou claro que sua vida na infância não tinha sido fácil. “15 dias no hospital, 15 dias em casa.” Utilizava os cadernos dos amigos para recuperar o conteúdo das aulas perdidas e contava com a paciência dos professores em deixá-la fazer as atividades atrasadas e/ou perdidas. Os pais a ajudavam nos ensinamentos até quando entendiam do conteúdo, depois não mais. Não tinham condições de ajudá-la devido à limitação da escolaridade.

Ela, menina que sempre estudou em escola pública, pertencente a uma família de baixa renda, com problema de saúde que demandava tratamento contínuo, carrega uma marca que desigualava ainda mais o seu direito de ter as mesmas oportunidades que os demais indivíduos da sociedade: a sua cor de pele e o seu fenótipo. O cabelo como marca.

Foi com lágrimas nos olhos que ela contou sobre o episódio de ter tido a coragem de soltar o seu cabelo, quando adolescente, e foi comparada a uma mulher de sua rua que não gostava de “pintia” (pentear/escovar) o cabelo. Será que conotação de reprovação dessa mulher era somente porque ela não gostava de “pintia” o cabelo? O fato é que essa situação marcou a narradora, que ao mesmo tempo em que contava, passava a mão no cabelo, tentando abaixá-lo, mesmo preso. Isso chamou a atenção. A repressão, segundo ela, ocorreu por parte de um tio, branco.

Outro episódio de muita emoção e, desta vez não só dela, foi o acontecido na escola, durante o ensino fundamental. Um menino que sempre a perseguia ao final da aula para lhe bater. Thaís contou o percurso da escola até sua casa, quando batia forte no portão de lata para a mãe abrir e impedir a violência física e psicológica, porém, em vão. Nesse momento, a narradora soluçava de tanto chorar. As lágrimas não foram só dela. Ao ser questionada sobre o que ela pensava sobre isso e qual seria o motivo (se existe) dela ser perseguida e ser agredida na porta de casa, ela disse: meu cabelo, minha barriga que era “pontudinha”, meu dente pra frente. Não sei.” Esse foi o primeiro caso de *bulling* reconhecido por ela.

O segundo foi no Ensino Médio. Também por causa de sua aparência. Na época, Thaís já tentava “controlar” o cabelo com chapinha ou progressiva, mas ainda assim ela dizia que o cabelo estava “bagaçado” e que a barriga continuava “pontudinha” – falavam que ela estava grávida. O dente, continuava pra frente, mas ela não ligava de falarem do seu dente porque

pensava que tinha solução: “era colocar aparelho e ficar bonita”. Nessa situação, ela contou com a ajuda das “amigas mais velhas do terceiro ano” para que os meninos que a “bullinava” parassem. E foi o que aconteceu.

Durante essa fase de Ensino Médio, a jovem relatou que já percebia suas dificuldades em Física e Matemática, mas que recebia ajuda da filha de sua madrinha para estudar. Disse também que, nessa fase, muitas de suas colegas de sala tinham boas condições de renda e que só estavam na escola pública para pleitear a vaga reservada (cotas) no SISU. Essas amigas estudavam de manhã na escola pública e à tarde frequentavam os cursinhos pré-vestibulares pagos.

Devido a esse contexto, observou-se que Thaís foi incorporando muito do ideário da classe dominante. Muitos colegas falavam que a cota não era justa, que todo mundo era igual. Que quem era privilegiado era quem recorria as cotas no Ensino Superior. Esse era o discurso. De novo, a meritocracia era o norte. Thaís disse que, há época, pensava que os “privilegiados” eram os cotistas e não quem estava no cursinho pré-vestibular. Chegou, inclusive, a esconder que fazia o processo seletivo seriado na IFES por pensar que era um “desmerecimento” fazer jus às cotas. Escondeu também que tinha ingressado pelas cotas ao entrar na Universidade.

Hoje, ela diz que percebe o quão equivocada estava em inverter a lógica dos privilegiados. A incorporação dessa lógica invertida, segundo a narradora, só pôde ser superada quando já estava na Universidade.

E então, chegou o resultado. A jovem que não acreditava que passaria numa IFES, foi selecionada pelo grupo de cota destinado às pessoas pretas/pardas e com renda de até ou abaixo de 1,5 salário-mínimo. É importante ressaltar que ela mencionou que é a primeira de uma família de pelo menos 30 pessoas a entrar numa Universidade Federal. Informou também que os pais ficaram orgulhosos, apesar de não conhecerem o seu curso, da área das Engenharias. E assim foi e assim ela chegou aqui.

Demorou um pouquinho para ter acesso a moradia e bolsa, mas depois de muito choro e de contar sua saga para chegar aqui, ela conseguiu sensibilizar os responsáveis pela sua inserção na moradia estudantil. E segundo ela, foi o que salvou e também desestabilizou sua saúde mental. Thaís, queixou-se e relatou muitas situações que envolviam dificuldades de adaptação e convivência com as colegas de apartamento. Pensou, inclusive, em trancar, desistir e voltar pra casa.

Era o problema de convívio com uma pessoa no seu apartamento; eram as reprovações em disciplinas relacionadas às exatas e que tradicionalmente possuem alto índice de reprovação no curso; era a depressão; era a base insuficiente do ensino básico, para o que era cobrado na

sala de aula; eram os traumas sofridos quando criança e adolescente. A jovem que tinha passado por dois cursos técnicos enquanto estava na sua cidade de origem, um em contabilidade e o outro em informática, sentia na pele as frustrações de não ter um desempenho suficiente em disciplinas do primeiro e segundo semestre na IFES.

Ela que foi ter o primeiro computador aos 18 anos; ela que não conseguia soltar o cabelo; que não conseguia ter relacionamento amoroso, que pode ser fruto do abuso sexual sofrido; que viajava poucas vezes e quando ia era para “Aparecida do Norte” (Aparecida/SP) de ônibus. Ela, que sofreu e sofre com os sintomas do seu problema de saúde genético e mental. Bambeza, queda de cabelo, dores nas articulações, idas à Belo Horizonte para tratamento, perda dos conteúdos e atividades avaliativas, sentimento de incapacidade, tristeza, choro, vontade de desistir, resistência à tratamento psicológico e [...] Ela está aqui. Mesmo não gostando tanto do curso quanto no início, disse que é uma pessoa que quando começa algo, termina.

Diante desse emaranhado de sentimentos e ao ser perguntada sobre o que mais a assistência estudantil poderia fazer diante das problemáticas vivenciadas por ela aqui na IFES, ela disse: a assistência estudantil tem que ouvir mais as pessoas e que talvez a escuta que a pesquisa faz poderia ajudar. Entretanto, completou que os docentes também precisam ouvir mais e trocar de lugar com os estudantes. Que talvez assim não tivesse tanta depressão.

A marca cabelo (preso) continua. A marca, mulher que sofreu violações também. Enfim, marcas que Thaís carrega, muitas delas potencializadas pela sua cor de pele, pelo seu fenótipo. Ela disse que na Universidade, mudou o corte do cabelo, que não fez progressiva por um tempo, apesar das recaídas (!) de tentar alisar o cabelo. Verbalizou, ainda, que tem trabalhado melhor consigo o encorajamento de (se) soltar, de (se) desprender e assumir seu cabelo afro. No entanto, em todos os nossos contatos e encontros eu só a vi de cabelo preso.

Uma prisão que não só do cabelo. Essa prisão vem de anos atrás, vem do estigma e da marca “ser negro” no Brasil, especialmente. A liberdade aconteceu? Em partes, porém, o racismo velado mascara os privilegiados e os violadores. O lugar do (a) negro (a) não se restringe mais às senzalas. Hoje eles chegaram e chegam nas Universidades, mas permanecem nelas, onde as marcas desse racismo dificultam ainda mais as suas trajetórias e vivências no meio universitário.

7.8 O trabalhador e universitário Bruno

Bruno travou quando lhe foi solicitado que contasse sobre sua história de vida. Perguntou: por onde começar ? E ouviu: “comece por onde achar pertinente”. Então, ele começou com um: “foi assim...”

Filho de pais separados, ou melhor, filho de mãe solo. Sua relação com o pai se restringia ao recebimento ou não da pensão alimentícia. A mãe, já foi diversas vezes no fórum da sua cidade de origem para cobrar a pensão. O pai, por reiteradas vezes, preso por não cumprir com suas responsabilidades, enquanto genitor. Ele que tinha outros filhos e cada um em uma família diferente, era assim.

Bruno, foi assim [...] Bom aluno respeitava a mãe e disse ter sido criado pela irmã, que tem 10 anos de diferença em relação a sua idade. Trabalhador rural (retireiro), desde os 10 anos de idade. E a rotina era: aula de manhã, almoço na escola, almoço em casa, trabalho à tarde, retorno pra casa à noite, jantar, deveres escolares e cama. Bom lembrar que as refeições em casa, nem sempre tinham tudo o que queriam comer. Razão esta que o fez procurar o emprego de “tirador de leite” porque percebeu o “aperto” da mãe.

Compra do mês? Ele disse que até hoje eles nunca fizeram e nem sabem o que é fazer isso. Sempre que faltava um arroz aqui, um açúcar ali, um feijão lá, ia no mercado e comprava, aos poucos. E acrescentou: sempre faltava alguma “coisinha”. Gás, conta de luz e comida. E o valor recebido pelo trabalho, que era de R\$ 150,00 no mês, ajudava nessas necessidades mais básicas.

A mãe, por sua vez, foi “amolecendo” e o deixou comprar com o seu “salarinho” algumas coisas de sua necessidade, enquanto menino, pré-adolescente. Ele citou roupa, celular e alguns brinquedos. É, brinquedos. Diante dos “apertos” da família, possivelmente não sobrava recurso para comprar brinquedos. Mas, menino e a escola? E a infância? Você aproveitou? Foi questionado. Ele respondeu que sim. Disse que era aquele menino moleque que gostava, quando podia, de brincar na rua até o chamado da mãe ou da irmã. Contou também que frequentava a escola e também uma espécie de projeto à tarde, tipo um “reforço escolar e de esporte”, mantido e administrado pela prefeitura.

Bruno também comentou o que é sentir na pele ter a cor preta. Disse que já sofreu racismo por meio de xingamentos de colegas e a palavra utilizada com conotação negativa era: “neguinho”, “neguinho metido”, “só podia ser esse neguinho”. E em uma dessas vezes, ele brigou com o agressor, um menino branco. Ele que sabia um pouquinho de capoeira, disse ter levado vantagem durante a briga. Depois [...] essa vantagem não foi sentida, pelo contrário.

O Conselho Tutelar foi conversar com sua mãe sobre o ocorrido e ele não podia mais ficar na rua até a noite. Era orientação (determinação) do Conselho Tutelar. E o outro envolvido? Bruno disse que o órgão não tinha ido atrás dele e de sua família, tampouco, tinha ele restrição de horário para ficar na rua (“brincando”). Aí ele disse: “aí eu senti na pele o que é ter essa cor aqui.”

Durante o Ensino Médio, o narrador disse ter tido bom desempenho. Inclusive, era um dos melhores da escola em Matemática. Mas só foi chegar na IFES que a facilidade tinha virado “essa carcaça danada”, com suas palavras. Ele que ingressou pela cota para pessoas negras e com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, continuou morando, no início do curso, na sua cidade de origem e ia e voltava todos os dias. Depois, conseguiu apoio da tia paterna em sua casa na cidade da IFES, mas por pouco tempo.

Alguns entraves, no entanto, o fizeram não frequentar as aulas durante um mês.

O primeiro deles se relacionava ao fato dele não ter realizados os procedimentos para conseguir ter acesso aos programas da assistência estudantil. Ficou desanimado quando viu a relação de documentos. O segundo, foi a sua primeira impressão no primeiro dia de aula, quando já teve ministração de aula de uma das disciplinas com maior índice de reprovação da IFES, ligada a área de exatas. Ele chegou e se assustou com o número de pessoas que assistiam aquela aula. Assustou mais ainda quando o (a) docente começou a passar o conteúdo no quadro. Bruno relatou que parecia estar numa aula de Inglês. E, então, ele praticamente teve um bloqueio com essa disciplina. O rendimento ao final foi péssimo, mas ele tentou.

Em outra disciplina, não teve jeito, ele desistiu já no primeiro dia de aula. Nesse componente curricular, os alunos já chegavam com os materiais necessários para o desenrolar da aula. Ele, calouro e sem condições de comprar os materiais exigidos pelo (a) professor, ficou “perdidão”, não levou consigo nenhum material. Ao final da aula procurou o (a) professor para falar que não sabia sobre os materiais e que tinha acabado de entrar e recebeu como resposta: “você não sabe? Não correu atrás? Você devia saber, agora você é um aluno e tem que adequar à Universidade.” Bruno disse que não voltou mais. Desistiu da disciplina e reprovou por falta e nota. Isso ocorreu no primeiro semestre.

Do segundo semestre para frente as dificuldades, segundo o narrador, aconteciam pela base insuficiente do ensino básico, que é uma base “bem basiquinha”. Não tinha jeito. Estudava à noite para tentar atualizar aquilo que tinha perdido no ensino básico e, até que no início dava certo. À medida que a disciplina foi ficando difícil, foi ficando “pra trás”. E foi ficando “pra trás, pra trás e pra trás”. Trabalhava nos finais de semana na sua cidade de origem e estudava durante a semana na casa da tia. E o lazer, perguntei. Ele disse que o seu lazer era o trabalho.

O acesso à assistência estudantil só foi possível no segundo semestre de sua vivência acadêmica. Porque a situação financeira tinha de fato “apertado”. Conseguiu moradia, subsídio de alimentação e assistência à saúde. Se mantinha com os valores guardados de seu trabalho, não conseguiu a bolsa institucional. Mas ainda assim o seu desempenho não era bom. E o sentimento de culpa e de não achar que pertence a esse lugar lhe é recorrente. Não é à toa que a frase essência de sua narrativa é: “Quase todo dia eu penso, esse espaço (universidade) não me pertence, e penso ainda.”

A entrevista de Bruno aconteceu quando ele estava no decorrer do segundo semestre e ele confessou que não tinha desistido ou trancado o curso por causa da assistência estudantil e também por pensar que queria sair daquela vida. Uma vida de “ralá” (esforço). De serviço braçal, de desgaste físico. Disse ainda que seu sonho era cursar outro curso na área de agrárias e não Engenharia. Disse que sonha e que irá passar no curso que tem perfil.

Bruno sabe que sua chance de ascensão social é essa. A Universidade, o diploma, o curso superior. Bruno sabe disso. Pontua várias razões para não ir bem na IFES, porém, pensa que sua condição de classe e raça não influenciam a sua trajetória de vida, nem na Universidade. O seu tom vital mostra isso. A falta de se sentir pertencente ao ambiente universitário pode ter relação com aquilo que ele incorporou e interiorizou. As pessoas com as quais convive em um ambiente de um curso elitista e branco. Como se sentir pertencente neste ambiente? Como?

A assistência estudantil pode ser um apoio e enfrentar esse sentimento de não pertencimento em um *locus* que privilegia veladamente determinada raça e classe?

7.9 O efeito “iô-iô” na condição de classe da jovem Lívia

Lívia, uma das últimas entrevistadas. A sua procura, em sua moradia estudantil aconteceu em diferentes horários. À tardezinha, início de noite e nada de encontrá-la em seu apartamento. Até que o convite foi deixado com as colegas de moradia, que foram informadas de que a procura se relacionava à pesquisa. E aí, ela entrou em contato e a entrevista foi agendada. Mais tarde ela explicou sobre os motivos de não encontrá-la e de suas resistências e desconfianças...

E aí iniciou-se a gravação com a já recorrente e necessária frase: “conte sua história de vida.” Lívia disse: “nossa, mas eu vou fazer resumo de onde assim? Isso é muito amplo!” E ela começou...

Lívia, a terceira das quatro filhas de pais que tinham uma condição de renda que era um “iô-iô”. Então, iniciou sua narrativa dizendo sobre sua vida escolar e sobre a condição de renda

dos seus pais. Ela que durante o ensino fundamental sempre alternou de escola particular para pública, devido à condição financeira da família, que sempre tratou das dificuldades com o devido sigilo. Enfim, o pai que era pobre e do nada, de acordo com ela, passou a ter melhores condições de vida, era o exemplo de que para se ascender socialmente era necessário talento e esforço. Será? Ela bem sabe que esse pensamento foi mudando com o passar da sua vida. Dos 7 ou 8 anos aos 15 anos, quantos desafios e experiências. Quanta mobilidade entre as classes, quanta consciência de classe, possível hoje devido à sua história.

E ela lembrou: os pais sempre liam bastante, principalmente, a mãe. As viagens, nas épocas “boas” (quando a condição socioeconômica era melhor) aconteciam em janeiro e toda a família ia para a praia. O acesso ao lazer e a cultura só era impactado pela característica de sua cidade de origem, cidade de interior e que não tinha muita opção. O incentivo aos estudos, sempre aconteceu. Porém, não aquele incentivo de somente frequentar à escola, mas de ter um bom rendimento, boas notas. E, concomitante às alternâncias da condição de renda, estava a posse de capital cultural. O acesso e o incentivo aos estudos, viagens, leitura e cursos eram grandemente impactados pela condição de renda da família.

Portanto, Lívia narra que não teve um percurso escolar muito tranquilo, apesar de mencionar que não tinha dificuldade de adaptação nas escolas. Também pudera, tinha aprendido a se adaptar de acordo com as circunstâncias familiares e econômicas. Foi no ensino médio, no entanto, que se lembra de ter pedido aos pais para parar os estudos. Aquela concepção de talento e esforço para se dar bem, como o pai, era a sua forma de enxergar a vida. Mas, por pouco tempo. O pai, que segundo ela era uma figura paterna não convencional, foi convencional naquele momento, a impedindo de largar os estudos e deixando claro que enquanto ela vivesse sob o seu teto, ela concluiria o ensino médio.

E então as dificuldades em Matemática e Química vieram; a compra do supermercado pelo pai em Belo Horizonte aconteceu e a mudança da família para a capital também. E foi aí que tudo “desandou”. A menina que já sabia se adaptar às mudanças de uma condição financeira boa para uma ruim, em que sempre tinha perspectiva de melhora, teve que aprender a lidar com a mudança de situação de classe de sua família. A capital, o bairro pobre, o supermercado que quebrou, a escola de periferia que chocou [...] E o tom vital da entrevista se fez presente: “[...] essa condição de classe cheia de altos e baixos repercutiu na escola.” E na vida, pensei eu.

Ela se mostrava inconformada, ao contar sobre as suas experiências no Ensino Médio em uma escola de periferia: “um menino perguntou o que era o Estado Laico no terceiro ano do ensino médio, enquanto o povo da minha escola lá na cidade de origem estava pagando cursinho pra passar na Medicina da UFMG!”

Ela também se chocou ao perceber quando a professora da escola periférica perguntou sobre as intenções de prestar o ENEM. Em uma sala de quarenta alunos, umas cinco pessoas levantaram a mão para dizer que pretendiam fazer o exame nacional para ingressar no ensino superior público, disse Lívia. Cinco pessoas em quarenta!!! Ela que veio da escola pública, mas frequentada por pessoas de boas condições financeiras, e com duas irmãs que já faziam Universidade não entendia, na época, como tantas pessoas não pensavam e não tinham interesse nisso.

Enfim, disse ter passado os últimos dois bimestres do Ensino Médio aprendendo disciplinas vistas no seu primeiro ano de ensino médio na escola pública de sua cidade de origem, melhor do ponto de vista do ensino. E dentre os choques de realidade, as dificuldades financeiras, “agorafobia”, isolamento social da família diante do novo ambiente de morada e dos conflitos intrafamiliares, veio a vaga na Universidade. Ela que queria estudar em um estado com praia, para fazer Oceanografia, teve que mudar de plano. O pai disse que não tinha como ajudá-la fora de Minas e ela então fez a opção por um curso ligado à área ambiental.

Lívia mencionou que o seu início na Universidade foi conturbado, porém, conseguiu a vaga no alojamento, o subsídio da alimentação e a assistência à saúde nos primeiros dias. A irmã, universitária e que já fazia estágio, era quem lhe enviava o seu cartão de auxílio-alimentação, no valor de R\$ 375,00, para lhe auxiliar nas despesas cotidianas. Quando o vale acabou, disse ela, a mãe mandava 150,00 e a irmã 150,00 (do que recebia do estágio). Bolsa ela não tinha solicitado, porque conseguia se manter com a ajuda da família e se sentia mal de requerer.

Ao ser questionada sobre os motivos dela se sentir mal em requerer a bolsa institucional, ela reconheceu que quando chegou ainda carregava consigo os “resquícios de quem tinha uma situação boa”, de quem achava que aquele período de dificuldade socioeconômica era passageiro, como sempre foi. No entanto, não foi passageiro. Ela passou a se enxergar enquanto uma pessoa em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

E o rendimento acadêmico no primeiro semestre? Ela disse que não foi bom, segundo o seu entendimento. Motivos? Não sabia como funcionava as normativas de desempenho acadêmico, das disciplinas de pré-requisito forte e ela acrescentou que também tinham os “rolês” – festas e encontros dos jovens. Já no segundo semestre, a saúde mental piorou. Não sabia se queria continuar no mesmo curso ou mudar de área.

No entanto, percebe que o que mais impactou o seu rendimento e sua saúde mental foi “realmente perceber um pouco das dificuldades da Universidade (atividades acadêmicas) e começar a entender realmente o que era não ter dinheiro”. Lívia só foi observar que as

dificuldades até então passageiras e temporárias viraram permanentes e sem perspectiva de superação, quando começou a conviver com pessoas de baixo poder aquisitivo. Percebeu que tinha se tornado uma delas. A narradora acha que essa percepção foi o que mais lhe “chateou” e a fez ter uma piora no quadro de saúde mental.

O sistema de ensino também é visto como problemático, ainda mais em se tratando do seu curso. Muitos docentes pressupunham que todos tinham o mesmo nível de conhecimento básico e as pessoas não perguntam as suas dúvidas. Seriam dúvidas básicas e que seriam objeto de descrédito? Pode ser, mas a narradora também se queixa de outros fatores. Uma disciplina, muitos alunos, muitos professores, muitas didáticas diferentes e: reprovação.

Lívia também percebe que o ambiente competitivo de seu curso e dentro da IFES, reproduzido por todos, principalmente, entre os discentes, os fazem tentar se encaixar no modelo pretendido pelo mercado e pela Universidade. É uma roda viva e que não para de rodar [...] E é claro que aqueles que vieram de uma posição social melhor, isto é, que detém maior capital cultural se sobressaem.

E ela deu o exemplo de uma situação que ocorreu na sala de aula. A colega que foi à Nova Iorque tinha noção do que o professor se referia nas explicações sobre alterações das condições climáticas. Lívia, assustada, lembrou que aquela era a mesma menina que tirou 100 em uma disciplina de exatas com alto índice de reprovação. E completou: como vou competir com esse tipo de gente? Capital cultural, violência simbólica.

Parece que Lívia realmente entendeu o quão impactante é a condição de classe e a posse de capital cultural durante a vivência universitária. Ao mesmo tempo, senti como se ela dissesse: mereço estar aqui? Consigo ou me permitem espremer e me encaixar nesse modelo e perfil previamente estabelecidos? Novamente, o sentimento de não pertencimento parecia vir à tona. Não pertencimento.

Ela deixa claro que não acha que a IFES pertence a um número restrito de privilegiados, porque acha que esse locus é para todos, porém, não deixa de sentir o que o sistema de ensino (todo) praticamente lhe faz pensar, sentir e, a depender do estudante, interiorizar essa percepção dos perfis de sucesso e dos de fracasso. E Lívia resume o que sente em relação a esse pensamento que tentam lhe impor: “Isso vai causando desânimo, um desânimo de acreditar que a faculdade é elitista e que pessoas como eu não são do interesse de muita gente que esteja aqui [...]. Por exemplo, eu estar aqui e uma moça daquela, antes que ela esteja do que eu.”

Enfim, disse estar ainda na IFES graças à moradia estudantil e à bolsa, no entanto, que o valor recebido tem sido insuficiente para arcar com as suas despesas básicas. Fez diversas críticas à forma como se selecionam as bolsas e sugeriu que a IFES preenchesse primeiro as

vagas com aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade para depois abrir para a ampla concorrência.

Disse que não sabe como a assistência estudantil pode agir para enfrentar a problemática da retenção atrelada às questões socioeconômica, já que isso envolve a IFES toda. Acrescentou, no entanto, que a assistência estudantil poderia começar o processo de apoio e ação colocando pessoas que de fato tenham perfil para atender os seus usuários.

Em relação à sua resistência em ser “achada”, ela assumiu: teve muitos problemas com pessoas que estão na linha de frente (da execução) da assistência estudantil da IFES. Por isso, quando ficou sabendo da procura por parte de uma técnica, pensou: “meu pai do céu, eu só tô fazendo minha graduação, o que esse povo quer comigo?” E quando descobriu que se tratava de uma pesquisa sobre a assistência estudantil disse: “ah menos mal”.

7.10 Francisco: o único da família a entrar e estar numa Universidade

A última entrevista. O último morador. Ele que também foi recebido num finalzinho de tarde, num calor típico do mês de outubro, na sala de atendimento da pesquisadora. O jovem que se disse tímido, se mostrou um habilidoso narrador. Não gosta de perder nenhum detalhe, também, pudera. Ele se orgulha muito da sua trajetória que tem nome e sobrenome: superação e vontade.

Ele, o único negro do curso, o único membro familiar que entrou e está na Universidade, tem uma história. Uma história que perpassou por cidades do interior de Minas e em uma família a princípio de seis pessoas e que com o as circunstâncias foi perdendo e ganhando novos membros. Uma família escadinha, como disse ele.

Francisco, que aos 9 anos, teve o seu primeiro aniversário comemorado com direito a bolo e “tudo mais”, diz com orgulho que sempre foi aluno e filho responsável. Um menino que fazia amizade facilmente e que vinha de uma família simples e que sempre esteve acostumada a trabalhar em zona rural. O pai, trabalhador rural, que depois virou operário de fundição e pastor foi até a separação, o provedor da família. Esse pai lhe desencadeou diferentes sentimentos: admiração, decepção, abandono. A mãe, por outro lado, sempre alternou entre os trabalhos de diarista e safrista, uma pessoa que era brava, mas que criou os filhos muito bem, em sua concepção sobre como educar os filhos. Ambos, com baixo nível de escolaridade, cobravam a presença na escola e nada mais. O lema era: “ou estuda ou vai pra enxada.”

Passaram dificuldades diversas. Desde a expulsão de casas com aluguéis atrasados, até a falta de luz e água. A maior dificuldade, sem dúvida, foi a separação dos pais, que trouxe

também a piora na satisfação das necessidades mais básicas. As estratégias de sobrevivência da família, passaram a ser de responsabilidade da mãe e de seus filhos. O pai ao configurar nova família, praticamente os deixou em uma casa abandonada. Se negou a dormir com a família na primeira noite de retorno à casa deles, depois de novamente passarem pelo processo de mudança de cidade. Francisco já quase adolescente não esqueceu cada detalhe que representou o seu retorno à cidade de origem: janelas quebradas, porta quebrada, coração quebrado.

O reestabelecimento da condição socioeconômica foi acontecer quando a irmã mais velha começou a trabalhar. Até lá...alimentação escassa, ajuda da Igreja, advogado para exigir o pagamento de pensão alimentícia, episódios de racismo e vontade de começar a trabalhar para ajudar a família. O jovem que sempre acompanhou a mãe nas “panhas de café”, ao ver o amigo, também negro, trabalhando em uma roça também se encorajou. Disse que a mãe a princípio ficou resistente a deixá-lo trabalhar. O lema “ou estuda ou vai pra enxada” ainda era bem incorporado e reproduzido por ela.

Francisco disse que seu primeiro trabalho foi em uma fazenda que empregava pessoas novas, velhas, mulheres e que em sua maioria eram negras. Negras. O trabalho era pesado, machucava e tinha lá os seus riscos. Mas pagava bem, disse ele. Nesse período, ele trabalhava nos finais de semana e nas férias escolares, já que o seu lema a partir de então era: estudar e enxada. Aquele adolescente parece que já percebia o quão importante era a escola para que ele conseguisse chegar onde queria. Mas onde ele queria chegar? Questionamento silenciado.

E aí o narrador continuou contando de suas experiências de trabalho. A de entregador de panfleto no supermercado, quando também trabalhou com o amigo negro, se sentiu explorado. Disse que o empregador só contratava adolescentes negros para exercer a função. O desejo de ser controlador de estoque e atendente foi se distanciando à medida que percebia que esse perfil era preenchido por pessoas brancas. O terceiro emprego, segundo ele foi o melhor. Estabeleceu um vínculo com o patrão e teve muita oportunidade de crescer no estabelecimento, uma loja de milk-shake, em que ficou por quase dois anos até que novamente decidiu sair para se dedicar aos estudos - ao ENEM.

Mas o rendimento não foi bom e a sonhada vaga em Arquitetura numa Universidade Federal não veio. Após esse momento, conheceu a namorada e a família dela. Uma família que parecia ter maior posse de capital cultural e que o ajudou muito. Estudava com a namorada, era incentivado pelas cunhadas e aí, trabalhando e estudando conseguiu passar no seu curso. Um curso feito pelo concunhado e que parecia bom. A namorada o encorajou. E ele foi para a IFES.

Chegou e passou muita dificuldade nos primeiros três meses. Entre as idas e vindas todos os dias entre a sua cidade de origem e a IFES; entre o trabalho na pastelaria no final de

semana e a exaustão de não conseguir estudar à noite; entre a falta de identificação com os colegas de curso; entre as dificuldades de conseguir bom desempenho em disciplinas de exatas: a frustração, a saúde mental prejudicada e o sentimento de não se encaixar na identidade exigida pelo sistema: pessoas com posse de capital cultural e com uma bagagem escolar essencial para ter êxito nas disciplinas de um curso ligado à computação.

Aquele menino responsável e bom aluno, onde estava? Aquele Francisco sorridente e que fazia amizade facilmente, onde estava? Em um ambiente competitivo e elitizado. E o tom vital da entrevista de Francisco foi: [...] eu era o único menino negro da minha turma [...]. “Ou seja, um curso que teoricamente, não é pra preto, é pra branco.” E a reflexão foi inevitável: ele está na Universidade e não se sente merecedor deste espaço. Mas ainda assim percebia que aquele jovem carregava consigo a necessidade de querer chegar em algum lugar.

O jovem disse que sabe das limitações que teve no ensino básico e que tem a consciência de que sua história influencia na sua trajetória acadêmica, porém, alega outros condicionantes para que haja um reforço dessa dificuldade: o fato das pessoas pressuporem que todos têm as mesmas condições e bases, sejam elas de conhecimento ou de realidade social e familiar. O jovem que faz um curso ligado à computação, foi ter o seu primeiro notebook após um ano na IFES. Um ano! Disse ter juntado o dinheiro da compra, a vista, do notebook com a bolsa institucional recebida. Disse: “consegui juntar sobrevivendo com pouco.”

Ele, não sabia que podia recorrer aos recursos oferecidos pela Universidade em ter emprestado computadores e espaços em laboratórios, justamente por não ter conhecimento de tal. Como acessar esses recursos se os seus colegas não os utilizavam? Se cada colega tinha o seu próprio computador, sua própria casa e sua herança cultural cheia de vantagens sobre as dele? E ele? O único morador do alojamento estudantil, que dependia da bolsa para sobreviver, negro em meio a esse clã elitizado. Mas ele foi atrás, como pôde, mesmo que isso o fizesse desenvolver quadro de ansiedade.

Procurou dois professores e relatou todas as duas dificuldades. Teve apoio, escuta e incentivo. Disse que o melhor dia dele na IFES foi o dia em que ouviu de um professor que ele lembrava a sua história e que ele estava no caminho certo. Esse dia, pensei, pode ter sido o primeiro em que ele se sentiu próximo de alguém que pelo menos disse ter passado por experiências e dificuldades semelhantes. Pode ter sido o primeiro dia em que ele se sentiu percebido, ouvido e visto no ambiente universitário. E isso partiu de um docente.

E o curso que, segundo ele, é pra branco e não pra preto, tem o Francisco. Foi-lhe questionado sobre o que mais a assistência estudantil poderia fazer diante das dificuldades vivenciadas por ele na IFES. Ele disse a necessidade de se implantar um serviço de

acompanhamento dos estudantes vulneráveis. Disse também que vê a necessidade de se ampliar os atendimentos de saúde mental. Reforçou ainda que sem a bolsa e a moradia não estaria aqui. Que são dois auxílios essenciais para a sua permanência.

Aproveitando a oportunidade também lhe foi perguntado: quais seriam os condicionantes da retenção? Ele pensou por um momento. Francisco disse que todo esse contexto de frustrações vivenciadas, principalmente, por não conseguir ter um rendimento bom o fizeram abalar muito. Aquele menino que sempre foi o destaque e que fez palestras na escola quando saiu do Ensino Médio para contar a sua história de superação, perdeu a confiança. Perdeu o rumo. Ficou “perdidão”, como disse ele. Ficou sozinho nesse *locus*. O psicológico pesou e ele pensou em desistir por várias vezes. Mas o que o fez continuar e ficar na IFES?

Ele disse: quero dar para os meus filhos aquilo que não tive; não quero meus filhos preocupados com as contas de água e luz atrasadas, na falta de gás e comida; “minha mãe sempre pensava no agora e não planejava nada, ela só pensava no dia-a-dia pra poder dar condições mínimas pra gente”. E ele não quer isso. Ele não quer vivenciar novamente aquilo que Jessé Souza (2008) chama de “prisão do eterno hoje”. Francisco tem esse direito e tem esse compromisso consigo mesmo e com sua família. O único negro do curso, o único membro familiar a cursar um curso superior numa Universidade Federal, sabe aonde quer chegar e vai chegar.

8 QUANDO A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS E DE CLASSE ENCONTRA SEU *HABITAT*: O SISTEMA DE ENSINO

Considerando o capítulo anterior, em que se buscou demonstrar a essência e a percepção da pesquisadora de cada narrativa, tentando, pois, facilitar uma identificação simbólica ao leitor sobre cada sujeito narrador, justifica-se a importância da utilização da análise de narrativa como método de análise, já que esta tem como essência a compreensão daquilo que acontece na vida social dos sujeitos pesquisados. Argumenta-se, ainda, que assim como acontece no método de história oral (MEIHY; HOLANDA, 2018), a análise de narrativa (BASTOS, BIAR, 2015) também questiona aquela epistemologia tradicional e convencional que ratifica métodos que não levam em consideração a construção do conhecimento do observador. Ou seja, a autonomia do observador, a visão do ator social e pormenorizada e afastada da análise de resultados que envolve a pesquisa. A “reprodução passiva” desses métodos, historicamente, levam consigo o rótulo de que só estes atestam a validade de pesquisas, uma vez que, são testados e garantem o devido afastamento entre o objeto pesquisado e o pesquisador.

No sentido contrário, a análise de narrativas está ancorada no pilar “epistemológico construcionista” que tem como essência a “construção ativa dos significados sociais” e não de que estes “são passíveis de descoberta”. Ou seja, os fenômenos sociais pretensamente e devidamente explicados de forma generalizada, simplista e homogênea pelos métodos convencionais, não estão em concordância com aquilo que se propõe a análise de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102).

Assim, há a correlação neste método entre a epistemologia construcionista e o compromisso social e político, fazendo com que haja o questionamento das explicações estereotipadas de determinados fenômenos, significantes sociais e identidades. A (re) construção, a (re) formulação e a transformação desse “conhecimento” homogeneizado, generalista e simplista tornam-se vitais para que a narrativa se mostre enquanto uma “prática social constitutiva da realidade” (BASTOS; BIAR, p. 121, 2015).

Para a efetivação dessa (re) construção das identidades e significativos sociais segundo o entendimento dos atores sociais²⁹ que envolvem a pesquisa, Bastos e Biar (p.108, 2015)

²⁹ Entende-se por atores sociais, tanto os (as) narradores, considerados também como sujeitos da pesquisa, quanto a pesquisadora. Como já introduzido e segundo Bastos e Biar (2015) a análise de narrativas é construída mediante o envolvimento de todos os atores que envolvem a pesquisa. A visão de mundo do narrador e do (a) pesquisador (a) são incorporados no entendimento e na reflexão dos objetivos da pesquisa e isso não invalida o método, pelo contrário. Por se tratar de uma construção de

trazem alguns apontamentos sobre os “procedimentos comuns de geração de dados” ao se realizar a análise de narrativas. Neste estudo, no entanto, cabe a explicação de três deles: o contexto de interação onde ocorre a pesquisa, a interação entre narrador e pesquisador e a identidade assumida e/ou incorporada pelo narrador.

Esclarece-se que por se tratar de uma pesquisa realizada no *lócus* universitário em que tanto a pesquisadora, quanto os (as) narradores (as) convivem cotidianamente, o contexto de interação utilizado foi o institucional. Ou seja, as entrevistas ocorrem no próprio ambiente universitário, onde os atores sociais da pesquisa se inserem, e isso pode ter resquícios na forma como se consubstancia a relação de poder entre os envolvidos – narrador e pesquisador. Portanto, o narrador, principalmente, pode ou não se sentir à vontade de contar determinadas partes de sua trajetória de vida, o que dependerá da forma como foi realizada a abordagem e às orientações relativas às questões éticas e sigilosas que envolvem a pesquisa, anteriormente pactuadas entre os atores sociais da pesquisa.

Ademais, a identidade do sujeito da pesquisa é construída a partir do seu lugar no mundo, isto é, do *lócus* que ele pertence ou que se considera pertencer, diante de sua relação social, econômica, familiar e cultural. Para tanto, essa posição assumida pelos atores sociais, o lugar de pertencimento, muito decorre daquilo que é posto pelos padrões sociais identitários - historicamente construídos e impostos de forma implícita pela classe dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Ou seja, a história é narrada por sujeitos sociais que carregam consigo todo um entendimento (incorporação) de sua posição no mundo social, do seu lugar de pertencimento. Mas principalmente, no que este lugar lhe proporciona. Êxito ou fracasso? No enfrentamento ou no reforço de desigualdades e dos privilégios revestidos de méritos? (SOUZA, 2009)

As categoriais analíticas, previamente expostas no capítulo 4, foram devidamente abordadas durante as entrevistas com os 10 narradores e serão o fio condutor da análise das narrativas desta pesquisa, que tem como um dos objetivos centrais compreender um fenômeno social (retenção universitária) a partir dos relatos do que aconteceu e acontece na vida de atores sociais, neste caso, de estudantes cotistas. Estudantes estes, até então, carregados de identidades estereotipadas, fruto das descobertas das teorias generalistas, homogêneas e simplistas, que os rotulam e os fazem incorporar uma posição de classe não tão propensa ao sucesso e à permanência sem desgastes nas Universidades. Lembrando, que este *lócus* (universidade), antes

significados e identidades e não de sua descoberta, as percepções dos atores são fundamentais para a análise de resultados de uma pesquisa social biográfica em história oral.

das cotas raciais e sociais, era um reduto praticamente destinado às classes dominantes e privilegiadas.

Nesse sentido e fazendo cumprir com a teoria de Bourdieu e Passeron (2008) e Souza (2009) sobre o quão impactante é a relação de classe na sociedade para se definir e identificar fracassados de um lado e indivíduos de sucesso de outro, segue a análise da primeira categoria analítica: a condição de classe.

8.1 Condição de classe

[...] minha mãe até hoje num faz compra [de mantimentos para o mês inteiro], sabe? Minha mãe tudo que compra lá, ela vai comprando aos poucos [o que vai faltando, ela vai comprando]. [Ela nunca fez uma compra de supermercado inteira]. [A compra do mês?] Nem sei o que é isso. Tipo, acabou o arroz, compra o arroz. Acabou o feijão, compra o feijão. Acabou o açúcar [...] é assim que faz. (Trecho da história de Bruno)

É com esse trecho da narrativa do Bruno - aquele identificado no capítulo anterior como trabalhador e universitário - que se inicia a análise da categoria analítica “*condição de classe*”. A primeira frase pode remeter ao entendimento comum da sociedade de que as condições de renda são as primeiras ou as principais causas da condição de classe dos sujeitos sociais. Porém, tal pensamento, resultado de uma tese conservadora, advinda da lógica do raciocínio economicista (SOUZA, 2009), que defende que a desigualdade de classes pode ser superada unicamente pela acumulação monetária, financeira e econômica, deve ser desconstruída.

Sabe-se que o conceito de classe de Bourdieu, conforme Sallum e Bertoncele (2017) vem mostrar que a acumulação dos capitais (econômico, cultural, social e simbólico)³⁰, acumulados ou não, são considerados componentes elementares para se chegar às posições das classes existentes na estrutura social (sociedade). Portanto, o trecho da narrativa de Bruno foi colocado de forma proposital, para se iniciar a análise sobre essa categoria analítica de forma

³⁰ O capital econômico pode ser entendido como o conjunto de “recursos econômicos”, sendo eles “funditários, monetários ou financeiros”. O capital cultural são definidos como os “recursos culturais incorporados ou não possuídos pelos agentes”, tal como a posse de aulas de línguas estrangeiras, acesso à lazer, artes, cultura, leitura, viagens. Já o capital social se consubstancia pelas relações sociais estabelecidas pelos agentes sociais e da forma como eles podem recorrer à estas relações diante de sua vivência e propósitos de vida. Quanto ao último capital, o simbólico, este é considerado como “a forma como o agente portador de vários recursos é percebido pelos outros agentes” (SALLUM; BERTONCELO, p. 119, 2017).

mais próxima com as construções teóricas sobre as classes e suas condições, a partir das teorias de Bourdieu e Passeron (2008) e Souza (2009).

Continuando a análise, este trecho colocado intencionalmente no início pode de imediato levar o leitor ao pensamento de que a família de Bruno possui insuficiência financeira e que por isso não consegue fazer sequer uma compra completa de supermercado uma vez ao mês. De fato, as necessárias compras fracionadas remetem à ausência de uma renda suficiente. Isso é relatado e reconhecido pelo narrador durante sua história de vida.

Outros dois narradores, também comentaram sobre as dificuldades relativas à satisfação das necessidades mais elementares e que remetem à ausência de condições financeiras para arcar com despesas essenciais a qualquer ator social. Thaís e Francisco, parecem ter passado por situações semelhantes à de Bruno na infância.

Muitas vezes já passamos fome. Muitas vezes (choro). Muitas vezes. Eu vejo que a salvação foi ‘as galinha’ do meu pai (choro). Porque tinha 10 galinhas lá, aí não podia matar as 10. Aí ‘nóis’ comia arroz, farinha e ovo. **Arroz, farinha e ovo. Nessas épocas, meu pai ficava desempregado e não gostava de mostrar porque ele sempre foi responsável né?** Então, ele saía de manhã (choro e pausa)[...] Saía de manhã e ia no centro da cidade pra achar qualquer coisa que fosse e voltava. Às vezes nem almoçava pra poupar [tempo, comida], às vezes almoçava e voltava de novo pra tentar arrumar algo. Eu tinha 15 anos nessa época de dificuldade. (Trecho da história de Thaís)

[...] não tinha água, não tinha luz, a casa tava toda destruída, a porta tava quebrada, a janela tava quebrada. [...] **E a gente ficou [nessa situação] por muito tempo, um bom tempo, quase um mês sem água, sem luz, sem nada. Aí minha mãe dava os pulos,** só que minha mãe entrou numa depressão, eu lembro. Ela ficou muito mal. Ela perdeu muito peso e ela num tava trabalhando e tipo, a gente foi pra Igreja [...] **Eu lembro que fome, fome de não ter o que comer, assim eu não lembro direito, mas eu lembro que não. Mas era bem escasso.** Meu pai não ajudava, não, não. (Trecho da história de Francisco)

Ou seja, diante desses relatos, observa-se que três estudantes cotistas vivenciaram situações de extrema pobreza na sua infância e que a condição de renda influenciou para que eles tivessem precário acesso ou ausência de acesso ao básico na vida cotidiana de qualquer sujeito. No caso de Thaís, a escassez de alimentação, algo tão essencial para os seres humanos era suprida da maneira como conseguiam, quando conseguiam. O pai, responsável familiar, fazia o que podia, se esforçava para encontrar um emprego (subemprego) para alimentar a sua família. Por outro lado, Francisco mostra que “os pulos” da mãe, ou seja, as estratégias de sobrevivência para dar conta de satisfazer as suas necessidades e de sua família contava com a ajuda de terceiros, da Igreja, da comunidade. A alimentação era suprida pela doação de cesta

básica, tão básica, às vezes, que o faz reconhecer a escassez de alimentos. Mas a luz e a água faltava.

Nessas duas narrativas, é possível perceber que além do básico, às vezes, faltava aquilo que é essencial para que qualquer ser humano permaneça de pé: os nutrientes, o alimento, a higienização pessoal, o armazenamento refrigerado de alimentos (quando os possuía). Insatisfação das necessidades básicas? Mais do que isso: ausência e escassez das condições mínimas para manter o corpo e a mente funcionando, andando. Mas será somente isso? A vivência da família e sua posição de classe, para além da condição de renda, traz quais mais prejuízos a esses atores sociais e suas respectivas famílias?

Outro Trecho da história de Bruno introduz a reflexão que se pretende realizar:

E ela [mãe] nunca teve carteira assinada, sempre fez bico, mas nunca deixou de trabalhar. Ela sempre tem as referências dela [das casas que ela limpa], algumas casas mais fixas, outras não, que se chamar ela vai. (Trecho da história de Bruno)

Esse relato sobre a condição de trabalho da genitora e única provedora, até então, do sujeito da pesquisa, mostra a sua inserção desde sempre e recorrente no mercado informal e indica pelo menos a ausência de direitos trabalhistas que poderiam garantir uma maior estabilidade à família. O recebimento de salário fixo, do recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e demais direitos do trabalhador brasileiro³¹, como a gratificação de férias, além de garantir uma renda fixa no mês, proporciona ao trabalhador certa condição de planejamento no orçamento doméstico. No caso, diante de um trabalhador informal, qual a garantia de se ter um salário fixo e os demais direitos trabalhistas? Qual a possibilidade de se planejar a compra do mês, não possuindo segurança do quanto e quando receberá o seu salário?

A natureza da ocupação trabalhista exercida pela mãe de Bruno – que é diarista e, às vezes, safrista - também a coloca em uma posição de subalternização e dependência em relação àquilo que lhe é cobrado e exigido, durante a jornada de trabalho. Afinal, como já refletido por Souza (2009) em sua análise sobre as peculiaridades da ralé³², historicamente, os trabalhos que dependem unicamente da utilização da força corporal e/ou habilidades domésticas, não são valorizados socialmente e são usualmente ocupados por determinada classe e também por certa cor de pele. Geralmente, pardos e pretos.

³¹Conforme legislação trabalhista vigente –Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

³² Que não deve ser confundida com o lumpemproletariado de Marx, já que a ralé não é, na maioria das vezes, dotada do conhecimento técnico exigido pelo mercado de trabalho e, portanto, não fica sequer no que Marx chama de “cadastro de reserva”. Assim, esta classe termina não sendo incorporada nas indústrias e/ou outros setores produtivos que formam o mercado de trabalho brasileiro.

Outros narradores também advindos de núcleos familiares compostos por pais que estavam ou estão inseridos nestes tipos de trabalho reforçam essa análise de Souza (2009). A seguir estão alguns trechos, que assim como na história de Bruno, confirmam tal condição.

[...] Minha mãe na época em São Paulo, **trabalhava de diarista** [...] **Ela morava na casa da patroa**. Nunca teve a casa dela não [em São Paulo]. Aí uma vez eu fui lá, era cozinha, o canto da cachorra e onde que ela dormia. Eu era muito criança, eu tava em SP, cidade grande, eu via outro mundo. [A casa da patroa era muito boa]. Só que o quarto dela era muito pequeno, era desse balcão pra lá [mostrando o tamanho do quarto]. Era a beliche, o banheiro, uma mesinha e só. E o cachorro de lado. **O cachorro tinha espaço maior que o quarto dela**. Ela fazia de tudo, limpava, passeava com o cachorro, levava o cachorro no petshop. Ela ficava com [os filhos da patroa] na parte da tarde. (Trecho da história de Sandro)

[...] Bom, eu não lembro da minha mãe ficando doente, porque ela não ficava em casa [...] Só trabalhando. Maior parte da minha infância. **Minha mãe foi empregada doméstica. A maior parte da minha vida, ela foi empregada doméstica. Meu pai** foi, meu pai [...] não lembro no que ele trabalhava na época, acho que **jardinagem mesmo**. Jardinagem [...] **depois ele foi trabalhar com hortifrúti**. [Depois] meu pai [em 2006] **migrou ilegal pros Estados Unidos**. Quase um ano [ficou nos EUA]. Acho que foi quase um ano. Ele mandava umas coisas e minha mãe mantendo. Que ele tava trabalhando lá ilegalmente. Trabalhava em dois ou três empregos e mandava alguma coisa. Aí aconteceu alguma. Acho que ele passou debaixo de uma coisa do semáforo amarelo e foi deportado. Quando ele voltou, **a gente foi pra fazenda**. Aí a família toda se mudou pra essa fazenda. Na casa da fazenda não tinha porta. [Era] um quintal. Moramos 1 ano na fazenda. Não tinha eletricidade, o saneamento básico era fossa [...]. E meus pais resolviam aos pouquinhos na fazenda, **meu pai caseiro**, qualquer coisa tinha que ir, ia [...] saía de moto pra resolver os problemas. (Trecho da história de Arthur)

Minha mãe nessa época, pelo que eu me lembro, ela trabalhava sim. **Ela trabalhava como doméstica**. Ela fazia o que podia pra ajudar. Mas isso foi depois de um bom tempo morando em Cláudio. Porque no início, quando a gente chegou pra morar na nossa primeira casa, era só meu pai [trabalhando]. **Meu pai a princípio, não foi pra uma fundição, ele trabalhava na roça**. Aí, depois que a gente mudou dessa casa que a gente foi pra uma casa na cidade, que **ele começou a trabalhar em fundição**. **E minha mãe, arrumou um trabalho como doméstica**. Aí os dois estavam trabalhando e tentando manter as contas e tudo mais. **Eu não me lembro se eles tinham carteira assinada nessa época. Desses assuntos** [...] (Trecho da história de Francisco)

Nem meu pai e nem minha mãe estudou. **Eles trabalhavam na roça a vida inteira. Num teve direito trabalhista**, essas coisas. Meu pai trabalhou na roça a vida inteira. **A minha mãe depois parou de trabalhar, porque não tinha trabalho**. Os dois, tanto um quanto o outro estudou até a oitava série, na época. Ensino fundamental completo. Eu tenho dois irmãos mais velhos e eu sou gêmea de uma irmã. Aí todo mundo trabalhava. Aí eu estudava um período e trabalhava no outro [...]. (Trecho da história de Carol)

O trecho da narrativa de Sandro, sobre as condições de trabalho de sua mãe, doméstica na capital do estado de São Paulo, mostra que a profissão assumida pela genitora, há época, já manifestava características de desvalorização e que o fato de se morar no seu local trabalho e em um quarto menor que o do animal de estimação da família, escancara e corrobora com o entendimento da classe dominante de delegar determinadas atividades cotidianas e que demandam habilidades e o uso do esforço corporal a um perfil de classe (e raça). Afinal, enquanto a ralé realiza as atividades consideradas de pouco importância (e até como perda de tempo), a classe média e alta tem possibilidade de dispende seu tempo em atividades que potencializam a posse do capital cultural e das heranças materiais e imateriais, aumentando assim seus privilégios revestidos de mérito (SOUZA, 2009).

Carneiro e Rocha (2009), por sua vez, analisam que o fator “morar no ambiente de trabalho” causa consequências à vida das empregadas, entre elas a concomitância e mistura da vida pessoal e laboral e da indefinição do tempo a ser dedicado às suas funções domésticas. Ademais, os autores vão apontar que apesar dos avanços relativos à regulamentação da profissão, no que tange aos direitos trabalhistas e previdenciários³³, essa categoria ainda sofre com determinadas misérias no seu cotidiano laboral. Além disso, muitos trabalhadores domésticos, em sua maioria mulheres e de faixas etárias diversas, continuam na informalidade.

A informalidade dos trabalhos executados por uma grande parcela da ralé, como introduzido há pouco, também traz consequências à garantia de direitos dessa classe popular, que de informalidade a informalidade vão acumulando perdas relacionadas aos direitos trabalhistas e previdenciários que em momentos de instabilidade e incapacidade laboral, seja pelo desemprego ou quadro de saúde prejudicial, poderiam garantir o sustento e a satisfação das necessidades elementares da família.

Concomitante ao fato destes trabalhos estarem no rol dos empregos menos prestigiados e valorizados socialmente, já que são ocupados e relegados à determinada classe social, está embutida também a necessária inserção dos herdeiros da ralé, nesses mesmos trabalhos para que consigam complementar a renda da família e/ou comprar aquilo que possuem necessidade, mas que os provedores não têm condições de ofertar. Antes mesmo de a ralé ter a pretensão, o interesse e enxergar a possibilidade de adentrar no ensino superior, o trabalho, majoritariamente informal, tornava-se realidade e necessidade em muitas histórias. Em algumas, já na infância.

³³ No entanto, foi somente em 1º de junho de 2015, como vigor da Lei Complementar nº 150 que o trabalho doméstico passou a ter lei específica que regulamentava o seu contrato e ao mesmo tempo alterava e incluía direitos trabalhistas e previdenciários no âmbito dessa categoria. Tal normativa, foi considerada um marco na regulamentação das empregadas domésticas no Brasil.

Nesse sentido, segue os relatos dos estudantes cotistas entrevistados, que informam ter começado a vida laboral na adolescência ou infância.

E eu trabalhei desde os meus 10 anos. Eu fazia cobrança. Aí eu comecei a trabalhar e estudar. Porque eu não ganhava nada e eu queria ter minhas coisas. E eles [pais] falavam que não ia dar nada pra mim não. [...] Então, eu comecei a trabalhar com cobrança nas casas. Antigamente, não tinha esses trem de cartão de crédito, era tudo na boca né? Eu ia na casa das pessoas cobrar elas. Eu passava nas lojas e perguntava se alguém precisava fazer cobrança. [Nesse trabalho vivenciei situações complicadas], mas não foi uma violência em si, mas muito constrangimento. Porque o povo não gosta né? **Ah povo xingava, falava que ‘num’ ia pagar, que não era pra eu ir lá. E eu falava que era ‘ócios do officio’, ‘tal pessoa pediu pra eu vir aqui’.** E como cobrança era uma coisa muito constrangedora, assim, aí eu chamava a pessoa no canto e falava mais baixo. Eu tinha que ter esse manejo. Ninguém me incentivava a estudar. Eu decidi estudar com 14 anos. Tava trabalhando na roça, tava capinando, tirando a tarefa lá na roça, aí eu falei: **‘ah véi, porque que eu tô trabalhando?’ Eu sempre ouvia as pessoas falando que estudar era melhor.** [Momento de muita emoção, a colaboradora pediu um tempo de pausa]. Aí eu pensei: ‘ah porque que eu tô aqui e num tô estudando?’ Isso com 14 anos, na roça. **[Trabalhava] sempre [de] serviço braçal, panhava café, plantava milho, rodava café o dia inteiro.** [Na roça não vivenciei situação] de risco com pessoas não. [O] risco era cobra, essas coisas. **Eu arranhava muito o corpo,** mas acidente eu nunca tive. Tive, como que fala. Porque antigamente, não tinha coisa pra ir pra roça né? **Era todo mundo em cima de caminhão.** Estranho assim. **Aí, às vezes, ia ‘prum lado e pro outro’, mas nada grave.** As coisas que eu lembro era que a **mão ficava mais grossa, suja, estranha.** Depois da panha de café, tem que ‘descaletá’ o café. Aí o povo vende a lenha. Tipo, eu ia lá, alguém ia cortando a lenha do café e eu ia juntando e colocando no caminhão. Isso a tarde inteira [...]. (Trecho da história de Carol)

Eu trabalho desde os 10 anos. Trabalho na roça tirando leite. Sempre leite, safrista não. Lá na minha cidade é pequena né? E lá na redondeza tem uns curralzinho, aí tem um lá [fazendeiro] que **me deu a primeira oportunidade de emprego.** Eu que fui atrás, minha mãe não pediu e nem arrumou nada. [Fui atrás] pra ajudar em casa. **Resolvi procurar serviço porque apertô as contas, né?** Conta de luz e água, a mãe sempre dava um jeito de pagá, mas a gente via, sempre faltava alguma coisinha pra comprar. Gás. Uma comida, na luz. Lá não paga água não. Só o gás e a luz. E no trabalho eu recebia 150,00 no mês. **E esse dinheiro era pra ajudá a mãe, a comprar comida.** Aí a mãe viu que tava pesado e tal e resolveu amolecer um ‘cado’ [pouco]. Aí deixou eu compra as coisa que eu queria. **Tipo comprei umas roupas, uns brinquedo, coisas que sempre quis. Um celular. Aí eu ia na aula de manhã e de tarde ia tirar leite.** Voltava pra casa cinco e meia, seis horas da tarde. Meu rendimento na escola nessa época era bom, [mas] cansava demais. Queria saber de nada não. **Era escola, trabalhava e a noite só dormia.** Sete horas da noite tava dormindo. Chegava do trabalho, fazia uma tarefa, um trabalho, alguma atividade que fosse [de escola] e dormia. (Trecho da história de Bruno)

Eu lembro que eu fiz uma amizade com o pessoal da rua da minha casa e tinha o André, ele era negro também, tinha um irmão dele mais novo e os pais deles já tinham morrido já, tanto o pai quanto a mãe dele. E eles sempre tiveram que

trabalhar, aí ele morava com a tia dele e aí ele tinha que ajudar lá e ele sempre trabalhava na roça. Aí teve uma vez que pensei **‘vou ajudar também lá em casa’**. Isso eu acho que eu já tava no meu segundo ano. Aí o que acontecia, **no início eu ia [trabalhar] só nos finais de semana**, porque durante a semana eu estudava de manhã e à tarde como não tinha muito o que fazer[...]**Aí no final de semana quando a gente ia pra roça, rancava feijão, esses serviço pesadão. Aí eu ‘ranquei’ feijão**, por um tempo. Ai nossa, era difícil esse trabalho de arrancar feijão [risadas]. Porque tipo assim, lá não tem muita essas coisas de[...]**eu falo complicado por causa da questão da...da[...]**da tarefa. Não tem essa questão. **Lá era todo mundo pobre, a maioria negra**. Então tipo assim[...]**Ah de uma turma de 50, 40 era negro**. E tinha mulher também. Tinha mulher, tinha homem, tinha gente mais velha, tinha gente mais nova, que era meu caso. Por exemplo, assim, uma tarefa [um trabalho no dia] num sei se era 100 metros, que era[...][Mas] pagava bem, eu num lembro quanto que era, mas pagava bem. [...] Por exemplo, nas férias como eu tinha mais tempo, aí por exemplo, trabalhava uma semana [e] eu pegava de manhã. Tipo acordava de manhã, tipo 4 hora pra pega a Kombi ou o ônibus 5 hora e chegava lá, às vezes, chegava em casa às 3, ‘4 hora’ da tarde. Assim, mas, a rotina era essa. Então, quando eu ia assim durante a semana, era a semana toda. Levava a minha marmita e tudo mais, **levava remédio também, porque me dava muita dor nas costas, ficava muito tempo abaixado**. [...] Eu lembro que [machucava] demais, entrava muita coisa assim, ferpa [na mão]. As costas, como falei, muita dor. **Às vezes, eu tomava dois comprimidos pra poder aguentar, porque era muito dolorido**. [Mas, assim], risco a gente sempre tem, porque, ‘vamo supô’, **o transporte não é um transporte muito seguro**. [Não acontecia] acidente não, mas assim, quando você trabalha no meio de uma lavoura de feijão, vai ter cobra. **Então, tipo assim, vai ter cascavel. O que me fez ir trabalhar foi eu poder aliviar um pouco as coisas pra minha mãe**. Eu ajudava a pagar a conta. Tipo assim, às vezes, na semana, eu ganhava 700 reais. Aí eu pegava boa parte do meu dinheiro e **dava pra minha mãe pagar conta de água, conta de luz, ou alguma outra coisa**. E eu também comprava algumas coisas pra mim, pra minha mãe não precisá se preocupar. **A primeira coisa que eu comprei com o dinheiro do meu trabalho, acho que foi roupa**. Com esse trabalho em si, foi roupa. Às vezes, eu ganhava, minha mãe comprava as roupas. Tipo, na maioria das vezes, minha mãe comprava, **minha mãe era de fazer conta [crediário], sempre foi dessas** (Trecho da história de Francisco).

A gente já passou por situações difíceis, mas os meus pais sempre, tipo assim[...]**A prioridade era pra pelo menos estar na escola. Nunca houve essa necessidade de ter que trabalhar para ajudar em casa. Mas eu sempre trabalhei, desde 14 anos** que eu trabalho, mas nunca foi necessário [parar de estudar]. Depois de mais velho sim... sei lá, paga uma conta ali e tal [...]Mas sempre trabalhei, porque com 14 anos mais ou menos, se eu falasse: “Pai quero uma bicicleta”, ele falava: “Vai trabalhá e compra, num vô te dá uma bicicleta.” Então sempre trabalhei (Trecho da história de Luciano).

Observa-se, a partir desses trechos das trajetórias de vida que a necessidade do trabalho perpassa pelas necessidades de satisfação das necessidades elementares dos sujeitos da pesquisa e/ou de sua família. Um precisou de um bicicleta, um objeto que não fazia parte da realidade da família e que poderia ser um meio de transporte ou de lazer a uma criança. Outros dois,

Bruno e Francisco, justificaram a necessidade primeira de ajudar as mães (solo³⁴), que se desdobravam para pagar água, luz e gás. De forma secundária e depois de auxiliar as necessidades mais imediatas, contaram com o consentimento das provedoras e puderam comprar aquilo que tinham desejo: roupas, celular e brinquedo. O brinquedo, chama a atenção, obviamente no relato do sujeito que há época tinha 10 anos e já tirava leite. E da menina, Carol, adveio a vontade de se dedicar mais aos estudos, menos danoso fisicamente, do que ao trabalho, braçal e rural.

Outro fator que chama a atenção nos relatos, diz respeito à primeira oferta de trabalho, que se relaciona aos trabalhos rurais e informais. Um local de fácil inserção e de pouca fiscalização. Fazendeiros que sabiam bem escolher a sua tropa. Uma tropa chamada ralé, com classe, raça e até idade pré-definidas e pré-condicionadas. Pessoas que se submetem a determinados trabalhos por não ter opção, escolha e privilégios. Uma tropa que está para servir e, depois, ser culpada de todos os seus fracassos.

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.

O ensino básico, praticamente cursado integralmente em escola pública, traz desvantagem³⁵ aos seus usuários e, no presente estudo, aos estudantes cotistas. A ausência de uma vivência com familiares e/ou indivíduos que possuem escolaridades mais altas, dificultam a incorporação de pensamentos, rotinas e costumes – identidade afetiva³⁶ - que poderiam fazer

³⁴ Mães que praticamente sozinhas criam e cuidam dos filhos.

³⁵ No sentido do conteúdo repassado e do nível de cobrança em relação às escolas particulares, majoritariamente, ocupadas por indivíduos pertencentes às classes dominantes dotadas de maior capital cultural.

³⁶ Segundo Souza (2009, p. 20) o “processo de identificação afetiva”, peculiar às classes médias, é a forma como os herdeiros (filhos da classe média) repetem as experiências e as oportunidades

com que a ralé desenvolvesse suas habilidades já na infância e adolescência. A posse do contrário, a chamada “herança simbólica” de Souza (2009, p. 18/19), encontra espaço na chamada classe dominante, especialmente na classe média, sendo incorporada de forma naturalizada, merecida e implícita pelos seus sujeitos.

É justamente essa espécie de herança, que escapa à visão da sociedade sobre as razões da existência das desigualdades das relações de classes. Ou seja, tradicionalmente e cotidianamente, o pensamento equivocado (ou tendenciado?) da classe dominante reproduz que o sucesso ou o fracasso de determinada classe social emana da “herança material” dos indivíduos e/ou famílias, formada pela posse de renda que permite a compra de determinados bens e propriedades (SOUZA, p. 19, 2009).

A reflexão que se busca não é contrária ao fato de que a condição de renda ou a posse do capital econômico não seja importante ao se adquirir determinados bens e propriedades (materiais e simbólicas), mas como bem definiu Souza (2009, p. 46), “a renda econômica é efeito e não causa das diferenças de classe”. Por isso, esse conjunto de posse de heranças (simbólicas e materiais), inclusive, impactam nas perspectivas de ingresso em uma Universidade Federal de toda uma família, de uma classe. Alguns relatos comprovam essa problemática.

Minha vida inteira foi escola pública, sabe? Só escola pública, nunca estudei em escola particular [...] Minha mãe estudou até a quarta série. Meu pai acho[...]que até a terceira. Então, depois que eu comecei a quinta série, sexto ano, eles já...”ês” não conseguia mais nem me ajudar né? **Não é muita gente da minha família que entrou na Universidade**, mas...dos netos da minha vó, por exemplo (pausa). **Somente eu e meu irmão, até então** [de seis netos]. Nossa, **deixa eu tentar ver se tem algum primo meu na faculdade**. (pausa) (som de batida na mesa) **Não tem**. (Trecho da história de Luciano)

Eu fui o único da minha família que entrou na faculdade. Ah meu pai ele duvidou que eu passei. Fiquei sabendo disso há pouco tempo. Quando minha mãe teve uma audiência com meu pai, sobre esse negócio da pensão, aí a minha mãe ela falou com a advogada lá que eu tinha passado numa faculdade. E ele falou assim: ‘ah, vou ver se é isso ‘memo’, se ele passou mesmo.’ Tipo, duvidou ‘deu’ ter conseguido. E minha mãe ficou muito chateada com ele naquele dia lá, só que depois de muito tempo que ela foi me contar. Foi me contar muito tempo depois. **Aquele menino que ele falou que não ia dar em nada, está numa faculdade federal.** Aí fico pensando, é[...]Tô segurando

cotidianamente observadas e vivenciadas por aqueles que são a sua referência, isto é, no meio familiar. Ou seja, a convivência com pais que lêem cotidianamente, com os parentes que fazem curso de língua estrangeira e/ou falam fluentemente, o acesso e as visitas à determinados locais que incentivam o conhecimento cultural e etc fazem com que esses indivíduos de classe média tenham maiores condições de adquirir o capital cultural. Esse capital que para a classe média é essencial para a propagação dos seus privilégios e vantagens ao se chegar ao sistema de ensino.

aqui um cado [emoção] Aí tá, né? Aí eu passei, consegui passar, minha mãe não sabia como que era. Eu, às vezes, até mostro pra ela como que é as coisas e ta. (Trecho da história de Francisco)

Por ser cidade pequena todo mundo [que frequentava a minha escola era] da mesma classe. Não tinha ninguém de classe melhor. Lá na minha cidade tem duas escolas particulares. Então, aí separava. **Eu sempre quis estudar em escola particular, porque assim, eu sempre fui uma criança, uma adolescente que assim[...]**Aí, na época do ensino fundamental, eu queria ir pra particular, porque os professores falavam pra mim[...]**Eles falavam: ‘ah, cê precisa ir pra escola particular, cê tá desperdiçada aqui, num sei que’.** Isso eu tinha uns 13, 14 anos. [A irmã] quer estudar, só que ela é casada e tem uma filhinha então ela tem umas prioridades a mais. Ela casou com 18 anos. [E] meus outros irmãos, também formaram no ensino médio. Meu irmão mais velho, formou [no Ensino Médio] junto comigo, porque ele não queria estudar. Ele não queria nada. Desistiu várias vezes, várias vezes. Meus irmãos moram com a minha mãe. **E um irmão meu faz Unilavras, o do meio. Aí ele tá pelo FIES. E [esse] outro irmão [o mais velho] não quer estudar e não quer nada, tá lá.**(Trecho da história de Carol)

Alguns pontos/trechos apresentados merecem uma análise mais aguçada. A primeira delas se refere ao seguinte trecho da narrativa de Francisco “aquele menino que ele falou que não ia dar em nada, está numa faculdade federal.” Ou seja, o pensamento do pai do sujeito da pesquisa era de que ele possivelmente não conseguiria chegar a um nível de escolaridade considerado como potencializador de ascensão social. Tal relato mostra igualmente o quão reproduzido está na estrutura social o pensamento de que só quem tem “estudo” (faculdade) conseguirá ter sucesso. Apesar da desconfiança do pai, há época, de desacreditar no filho, preto e pobre, ele conseguiu mostrar que sim, foi possível, pelo menos chegar à universidade. A permanência, por outro lado[...] Bem, melhor deixar essa análise para as próximas categorias analíticas.

Nas demais narrativas o que se observa é que o fato de quase toda uma família não ter acesso ao ensino superior gratuito brasileiro, relaciona-se não só à pouca ou inexistente posse de capital econômico para entrar na Universidade. O sentimento de pertencimento ao lócus universitário, que até a existência das cotas, era um reduto elitizado e branco, também deve ser considerado como um fator que pode afastar /ou excluir determinada classe desse espaço.

Assim, o protagonismo assumido pela herança simbólica, diante da propagação dos privilégios revestidos de mérito e esforço próprio, termina invisível à visão da sociedade influenciada pela lógica economicista. O próprio sistema escolar reproduz essa concepção e exige essa pré-condição na rotina de aula. E aí, o resultado rotulador: fracassados de um lado e indivíduos, que por “merecimento e esforço próprio” tiveram êxito. Esse é o aspecto elementar para que a classe popular, a ralé, não perceba que a desigualdade emana muito mais dos

costumes e precondições sociais, econômicas, culturais e familiares determinadas e legitimadas socialmente, do que da própria posse isolada do capital econômico (SOUZA, 2009).

Por isso, segundo Bourdieu e Passeron (2008) e Souza (2009), é tão difícil visualizar e conseqüentemente enfrentar a legitimação dos privilégios que estão envoltos das classes dominantes. E aí, a culpabilização individual das classes não detentoras desses privilégios e heranças – a ralé – aparecem e reforçam a sua posição de subalternização e fracasso.

Nunca, não quis procurar apoio [pelas dificuldades acadêmicas e socioeconômicas vivenciadas na IFES]... Pra mim era um momento que ia passá, não quis procurar apoio não. Pra mim especificamente, sabe? [...] Porque eu vou te falá, “pô” eu vô sê bem sincero, a maioria dos nossos problemas, são nossa culpa. Os problemas que a gente tem, a maioria é que a gente causa, que a gente fez cara [...]. 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. (Trecho da história de Luciano)

Hoje em dia eu vejo que eu tenho um problema, que eu adquiri muito problema por causa da minha história familiar, eu adquiri muito problema por conta disso, tanto na minha vida particular, quanto acadêmica. E, eu acho que tá tudo interligado. Por um tempo, eu me culpava sozinho, sozinho. Até que eu fui começar a pensar, analisar. Então, eu vejo que muita coisa que eu adquiri e que eu passei é por causa da situação que eu tô vivendo, no presente momento. (Trecho da história de Francisco)

O sujeito Luciano, deixa muito claro a sua concepção sobre o quanto sente a diferença de suas dificuldades em relação à sua posição de classe ao se comparar com colegas das classes dominantes. A fala: “então eu tenho que ‘estudá’ muito mais, tenho que ‘desdobrá’ muito mais, do que um cara, [...] que o pai dele [...] manda dois mil reais aqui na faculdade” reverbera o que Bourdieu e Passeron (2008) discutem sobre a marca da reprodução reprodução do sistema de ensino: o sistema ao pressupor que todos os seus estudantes encontram-se na mesma condição de igualdade (mesma posse de capital cultural) cobra, exige e pune, via realização das avaliações (provas) determinadas pré-condições que são vivenciadas somente por uma parcela da estrutura social: a classe dominante. Portanto, para os autores a origem social dos sujeitos e o desempenho escolar possuem relação.

Nesse sentido e percebendo as conseqüências dessa reprodução, ressalta-se que o sentimento de culpa individualizada dos sujeitos da ralé - que incorporaram a visão economicista propagada pela cultura dominante - é resultado da violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008) feita pelo sistema seja social, familiar e principalmente escolar. Ou seja, os agentes sociais que se encontram em situação de vulnerabilidade

socioeconômica desde sua gênese e que não tiveram acesso às heranças e propriedades exigidas e escondidas, ao mesmo tempo, como a razão do sucesso das classes dominantes, terminam culpados pelos menos duas vezes. Pelo sistema e por eles próprios. É Souza (2009), no entanto, que dá embasamento para tal assertiva e complementa que a defesa recorrente da meritocracia emana dessa concepção, errônea e injusta.

Diante do exposto e considerando as reflexões realizadas nesta categoria analítica, pode-se concluir que o que justifica e legitima de forma contínua e assegurada os privilégios da cultura dominante é que o êxito e o sucesso de determinados agentes sociais advém do esforço individual conquistado e não repassado pelas heranças e posses de capitais (econômicos, culturais, simbólicos e sociais) encontrados de forma mais recorrente e em maior posse nas classes dominantes (SALLUM; BERTONCELO, 2017; SOUZA, 2009; BOURDIEU; PASSERON, 2008).

A certificação desses agentes sociais (entre fracassados e exitosos), por sua vez, acontece no sistema de ensino, conforme Bourdieu e Passeron (2008). Assim, para estes autores, esse hospedeiro majestoso, esse lócus crucial, que é o sistema escolar torna-se o responsável pela reprodução das desigualdades das relações de classe. Segundo Bauer (2017, p. 169), tendo por base a teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron (2008), “o mecanismo de reprodução de uma distribuição socialmente desigual de poder depende, em todas as sociedades capitalistas avançadas, da repartição de títulos escolares com valorização desigual”.

Em vista disso, os conceitos como o habitus, violência simbólica e capital cultural tão refletidos no primeiro capítulo do referencial teórico desta pesquisa apareceram nesta projeção analítica da *condição de classe*, que foi escolhida propositalmente como a primeira para iniciar a análise de resultados. E as razões são claras e óbvias. A condição de classe dos sujeitos da pesquisa perpassam por todas elas, que consubstanciam o entendimento da pesquisa sobre as desigualdades das relações de classe.

Condições estas que influenciam as trajetórias de vida de todo um grupo e uma tropa de estudantes cotistas, pertencentes a uma classe que não está no topo ou no meio da pirâmide da estrutura social (SALLUM; BERTONCELO, 2017). Pelo contrário, estão posicionados na base. Uma base que pode ser o sustentáculo e a razão de existir dessa estrutura social (desigual). Afinal, se não fossem eles, a ralé, quem faria e desempenharia os trabalhos não valorizados socialmente? Quem seria utilizado como ponto essencial de comparação para a legitimação da ideologia meritocrática? Quem seria o fracassado? Quem seria o cotista no meio acadêmico,

cheio de marcas e estigmas e que não mereceu estar ali, no ambiente em que só os que se esforçaram mereciam ocupar aquele *lócus*?

Um trecho da narrativa de Mônica pode ajudar a refletir sobre tais questionamentos. E remete a uma situação vivenciada na IFES e que mostra que, geralmente, quem consegue as melhores oportunidades, aliás, as condições de oportunidades para se certificar melhor (melhores certificados) são determinadas classes.

Eu consegui passar no processo de intercâmbio, isso precisa ser registrado e como uma reclamação. Eu consegui passar no processo de intercâmbio, na proficiência em inglês, tinha nota, tinha CR, eu consegui tudo, minha redação foi excelente! 20 mil reais pra ficar em *Kirkwood [Community College]*! 20 mil! Eu olhei pra galera do programa internacional lá, eu tava no 4º ou 5º período. Eu falei: ‘gente, cês tão de brincadeira comigo’. Aí elas [pessoal do programa internacional lá]: ‘a gente só consegue pagar a matrícula do *college* e dos materiais’. O resto eu tinha que me virar com 20 mil reais por seis meses. Eu teria que arrumar 20 mil reais pra manter num total de tudo, passagem ida e volta. Eu calculei, eu calculei pra ver realmente se eu num tinha jeito [de ir]. [Alguém pegou a sua vaga?] Com certeza, eu já tinha conseguido o visto. Pois é. E aí eu fiquei frustradíssima. **Isso, vou ter que deixar marcado na minha faculdade aí ó, no histórico da faculdade.** [Não pude fazer um intercâmbio por não ter condições financeiras]. Minha família tava comemorando[...] minha mãe [emoção], minha vó[...]foi barra [choro].Eu tinha visto há muito tempo [o quanto as condições de classe influenciam]. E hoje em dia quem consegue intercâmbio [no meu curso], por exemplo, é a galera bem de vida. Eu nunca conheci [...] eu nunca conheci um pobre ali naquele alojamento, pobre dessa cidade que conseguiu fazer um intercâmbio a não ser pra fora, BRAMEX. Sem muito esforço. Porque a minha foi bolsa global, a minha não tinha bolsa de incentivo. Agora pra BRAMEX tem, se não me engano, é 500 reais se não me engano. (Trecho da história de Mônica)

Mônica conseguiu, nessa situação, os pré-requisitos acadêmicos necessários para ser aprovada. Por “esforço próprio”, rompendo com as dificuldades vivenciadas até aquele momento, ela conseguiu a “aprovação” para ir para um intercâmbio. O que ela não tinha, porém, era condições financeiras de arcar com os custos de suas despesas em outro país. Quem tinha um poder aquisitivo maior, foi em seu lugar. A condição de classe, nessa experiência, a posse de condições financeiras, especificamente, voltou a ser um empecilho em sua vida. A experiência de um intercâmbio, como mesmo disse ela, é para outra classe. A chance de construir um currículo mais robusto, com experiências internacionais, o que é exigido pelo mercado e, até pela academia, novamente pertence às classes dominantes. A cota e a assistência estudantil, fizeram e fazem diferença na vida de Mônica.

A própria Universidade ao conceder a oportunidade de realizar cursos de línguas estrangeira aos seus estudantes de forma gratuita corrobora com a tentativa mínima de dar as

mesmas condições de igualdade aos seus usuários. Reconhece-se que dentro do próprio sistema de ensino existem estratégias bem sucedidas e envoltas dos princípios da igualdade de oportunidades e não de condições. Porém, ainda existem certos redutos, certas oportunidades, que dotadas de uma máscara de processos seletivos “justos”, na verdade, já possuem os seus escolhidos para o sucesso. É o que se perceberá ao longo das próximas categorias analíticas até se chegar aos condicionantes da retenção (considerações finais).

Nesse sentido, percebe-se que o sistema escolar, a estrutura das relações de classe, parece precisar deles - da ralé, do cotista- para existir, reproduzir e propagar seus privilégios, que são desiguais e injustos. E a forma de incorporar essa teoria de forma velada e implícita em toda estrutura social tem um ponto de partida, o *habitus*. A próxima categoria analítica, vista como produto da incorporação pelos sujeitos sociais da sua condição de classe, isto é, da sua posição na pirâmide (desigual) da estrutura social, de acordo com Bourdieu e Passeron (2008).

8.2 *Hábitus*

Nunca tive incentivo à leitura...Criança e pré-adolescente, a gente é [...] muito influenciável, muito influenciável. Não adianta falar que não, que a gente é muito influenciável. Às vezes companhia, amigos, influencia menos do que é, que [...] exemplos que você tem em casa. **Cê chega em casa e seu pai todo dia tá bebendo cerveja sentado no sofá e seu pai tá lendo um livro [...].** A ideia é de que você vai querer fazer o que ele tá fazendo. Os gostos que a gente tem são muito influenciáveis né? **Até você desenvolver seu próprio gosto, a gente se gente um pouco domesticado.**(Trecho da história de Luciano)

Novamente, optou-se por iniciar a análise da segunda categoria analítica *habitus* já com um trecho da narrativa de Luciano que faz refletir bem o que se deseja retratar sobre tal projeção. Para tanto, faz-se as seguintes indagações: as condições da origem social influenciam o modo de viver dos atores sociais? O modo de viver da família influencia a vivência escolar e acadêmica? Segundo as discussões realizadas até o momento, levando em consideração o referencial teórico sobre a reprodução das desigualdades das relações de classe (BOURDIEU;PASSEON, 2008; SOUZA,2009) pode-se afirmar que sim. Porém, quais as razões para que isso ocorra tão reiteradamente e seja algo difícil de enfrentar? É o que se pretende esclarecer nesta análise.

Além disso, cabe esclarecer que o *habitus* foi escolhido como a segunda categoria analítica, após a análise da *condição de classe* dos sujeitos de pesquisa, justamente por ser o conceito que dá sustentação à tese de Bourdieu e Passeron (2008) sobre a reprodução das

desigualdades das relações de classe, já que é por meio dele que ocorre a incorporação da condição de classe dos atores sociais. No trecho posto, Luciano parece ter compreendido tal entendimento ao verbalizar que “os gostos são muito influenciáveis” e complementou que as pessoas geralmente se sentem “um pouco domesticadas” até desenvolverem “o seu próprio gosto”. Domesticado pela família? Pelo sistema escolar? Pelas classes dominantes?

Segundo os referidos autores, pelos dois. Assim, verifica-se que a interiorização dos agentes sociais de sua posição de classe na sociedade capitalista atual muito guarda relação com a forma como as instituições – familiares e escolares – repassam e reforçam as precondições necessárias para se estabelecer e vivenciar as estratégias de sobrevivência, de acumulação dos capitais e heranças, em conformidade com as peculiaridades e disposições postas à posição de classe assumidas pelos atores sociais na estrutura social vigente.

Com relação ao desenvolvimento do seu próprio gosto, questiona-se: será que os atores sociais conseguem desenvolver o seu próprio gosto, levando em consideração aquilo que defende Bourdieu e Passeron (2008) sobre o *habitus*? O “gosto” a que Luciano se refere parece fazer menção “aos seus esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação” e que poderão ser transformados à medida que os sujeitos vão tendo contato com outras experiências.

Ocorre, que esse conjunto de práticas e representações produz, por meio do trabalho pedagógico (TP), disposições de condutas “duráveis e transponíveis”. Duráveis porque é produto das marcas carregadas por influência das primeiras experiências, geralmente vivenciadas no meio familiar, no qual está embutida uma condição de classe. E transponíveis, já que essas percepções e ações acabam sendo reproduzidas em diferentes contextos da estrutura social, de acordo com as peculiaridades que envolvem a sua posição de classe (BOURDIEU; PASSERON, p. 56, 2008; SALLUM; BERTONCELO, p. 120-121, 2017).

Ressalta-se, porém, que a incorporação dessas percepções, práticas, ações e experiências ocorrem independentemente de qualquer intencionalidade e/ou consciência. Em vista disto, “o *habitus* é muito mais um inconsciente de classe, pois opera em um nível pré-reflexivo, aquém da representação explícita” (SALLUM; BERTONCELO, p. 121, 2017). Portanto, o *habitus* permite, de forma implícita, que os agentes sociais de determinadas classes reproduzam práticas e representações típicas de sua condição de classe e isso faz com que esses indivíduos internalizem, inclusive, sua posição na estrutura social.

Durante as entrevistas com os colaboradores foi possível identificar vários momentos em que estas incorporações foram ocorrendo, principalmente no meio familiar, quando a interiorização da condição de classe ao qual o núcleo familiar pertence parece sofrer maior influência. São alguns trechos identificáveis e que fazem relação com estas reflexões.

Nunca estudei em casa.[...]Porque casa de pobre é barulho[...]tv, rádio. Geralmente eu almoçava[...]**Se minha mãe não tivesse feito almoço, minha irmã, que era o quê, dois anos mais velha que eu, era responsável pela gente. Se tivesse almoço a gente almoçava e a tarde ia limpar a casa, todo dia. Eu e meus irmãos. Mas também não faltou nada em casa. No tempo, além da rotina, dentro da favela tinha uma coisa chamada muito barulho. Som ligado a maior parte do tempo e crianças, criança cuidando de criança, então tem [...]. 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)

Nunca cheguei em casa e vi meus avós lendo ou me incentivando à leitura. **Minha vó sempre me incentivava a estudar, aí minha madrinha também. Perguntava se eu tinha feito o dever e tal[...]**já eu ia e fazia. [...] Aí a minha mãe falava pra eu estudar e fazer o que eu queria, só isso. Ela não incentivava, ela não falava nada. **Ela me incentivava a trabalhar.** Que era para eu procurar. (Trecho da história de Sandro)

Os meu pais nunca me ‘incentivou’ não [a fazer leituras, a sentar e estudar, a me ajudar com as coisas de escola]. Tudo o que aprendi, foi por conta minha sabe? Tanto os cursos de informática, [quanto] o de contabilidade no PRONATEC, por exemplo. [Mas] sempre me incentivaram [a ir pra escola], nunca colocaram barreiras. [E não tive que trabalhar durante a fase escolar básica não]. Eu só participava do projeto, as costuras, mas nada pago. Era participação em projeto, mas trabalho, trabalho não. Quando minha mãe fazia bico eu ia pro projeto e chegava da escola e arrumava a casa e etc. **Eles nunca falaram assim: ‘cê não vai pra escola pra fazer isso.** (Trecho da história de Thaís)

Ah, minha infância foi boa né? **Ia pras aulas tranquilo, minha mãe não deixava eu faltar, lógico.** Até então recebia bolsa família. Aí surgiu uma denúncia lá, num sei de quem, denunciaram minha mãe. Falaram que ela tinha recebido um dinheiro fora, num sei de quem. Aí tiraram o nosso bolsa família. E meu pai, é[...]**me ajudava quando dava na cabeça dele [não pagava pensão alimentícia regularmente]. Tanto que ele foi preso umas cinco ‘vez’ já.** E ele foi preso porque ele deixou de pagar pensão pra minha mãe. **Minha mãe ia atrás dele pra pagar e ele era preso e ele pagava e saía da cadeia. A minha relação com ele era pensão e pronto.**Eu ia bem na escola, aprendia a ler de boa, **mas minha mãe num ajudava não. Ela num era boa [pra ensinar], minha mãe tem até a quarta série só [ensino fundamental].** Ela sabe ler e escrever mais ou menos [...]. Então, sobre o incentivo a estudar e tal, **minha mãe sempre me incentivava, mas ela nunca, ela num lia, ela num fazia o negócio[...]**Ela chegava do trabalho, fazia a janta e dormia. Perguntava: **‘comé que foi a escola, cê já leu, já estudô?’** (Trecho da história de Bruno)

[...] porque eu sempre fui um aluno exemplar, todo mundo queria fazer trabalho comigo, sempre fazer prova comigo, sempre fui responsável. **E isso não é porque eu tinha incentivo em casa, mas era porque eu era assim.** Minhas irmãs, eram estudiosas também, mas era por conta própria, minha mãe nunca incentivou a estudar, ela sempre falou assim: **‘ou cê estuda ou cê vai pra enxada. ‘Nunca vi minha mãe incentivando a leitura.** Era assim, então, vamo estudá. (Trecho da história de Francisco)

[E meus pais não me incentivavam a estudar]. Meus pais nunca fizeram nem isso comigo e nem com meu irmão. [Só falavam:] **‘não tá na hora de fazer o para casa?’ [Eles não tinham condição de me passar conhecimento].** A minha mãe, ela fez o ensino médio. E meu pai acho que fez a 8ª série, foi até a 8ª série. [Não tinham a rotina de leitura e nem me incentivavam a ler.] **Meus pais só me ensinava as coisas do ‘kinder ovo’, a ver globo rural.** Meu pai sempre acordou cedo no sábado e no domingo né, era o costume. E isso era quando ele folgava, porque trabalhava também no sábado eu não sei se ele trabalhava no domingo, eu não lembro. **Mas a gente sempre assistia ‘Telecurso 2000’, essas coisas, mas pegar pra ler[...]Mamãe sempre teve uns livros, sabe, mas eu nunca vi a minha mãe lendo.**(Trecho da história de Mônica)

Ninguém me incentivava a estudar [...]Aí, meu pai falava que a gente tinha escolhas, se não quisesse ir pra escola, tinha que trabalhar com ele. Não é que ele [pai] achava que a escola era importante, mas ele não queria era que ninguém ficasse atoa. **Aí ele falava: ‘se você não quer ir pra escola, você vai ter que trabalhar comigo.’** **Aí, todo dia, meu pai me acordava 5 hora da manhã, antes de sair pro serviço, ele acordava todo mundo, todos os filhos. Aí ele perguntava: ‘vai pra escola ou vai trabalhar:’** Todo mundo escolhia ir pra escola. A escola pra mim era um refúgio. A escola pra mim[...]Eu gostava porque eu encontrava com todos os meus amigos. Era menos pesado ir pra escola do que ir trabalhar. Mas de qualquer jeito, à tarde eu tinha que ir trabalhar. A única coisa que mudava de optar por ir pra escola é que ia trabalhar só à tarde. (Trecho da história de Carol)

Observa-se nestes relatos que a origem social das famílias – a sua posição de classe – influencia enormemente na forma como estas repassam seus conhecimentos, suas habilidades, rotinas e, principalmente, a sua visão de mundo. Ou seja, conforme preconiza Souza (2009, p. 45), a família, na figura dos pais, geralmente, repassam e reproduzem a sua forma de “ser gente” aos seus dependentes e membros. Por essas razões, as narrativas indicando ausência ou falta de um convívio ou vivência com pais e/ou responsáveis diretos dotados de determinadas condições privilegiadas (escolaridade alta, rotina de leitura, acesso a determinados bens e até de disponibilização de tempo para lazer, viagens ou repasse de ensinamentos/conhecimentos), fazem com que os seus dependentes incorporem essa forma de ser. Além disso, o incentivo e a ausência de exemplos no cotidiano de vida dos sujeitos da ralé também trazem reflexos nos níveis de aquisição do capital cultural.

A narrativa de Arthur elucida bem a influência exercida pela condição de classe de sua família na sua trajetória escolar e de vida, que nada mais é do que o *habitus* inculcado ainda criança/adolescente. O narrador ainda diz que as condições de moradia em um ambiente propenso ao barulho (comunidade, som, rádio), ou seja, um lócus nada favorável ao desenvolvimento da concentração e da disciplina, atrelada à ausência e/ou baixa posse de uma “herança simbólica, valorativas, morais e existenciais”, geralmente repassadas de pais para filhos, contribuíram para que o sujeito de pesquisa tivesse prejuízos no sentido de não desenvolver as precondições exigidas pelo sistema escolar/acadêmico – que exige a posse dessas heranças, geralmente repassadas de forma naturalizada pelas classes dominantes. (SOUZA, 2009, p. 45).

Ou seja, para Souza (2009) a razão que leva a discrepância das relações entre as classes - entre privilegiados de um lado e fracassados de outro - é justamente o fato da transmissão da herança de uma condição de classe não ocorrer mediante o repasse financeiro, mas sim de toda uma visão de mundo, ou melhor, um modo de ser em um mundo tão peculiar e exclusivo para a conservação e reprodução dos costumes e modo de ser da classe dominante. Esta é a forma como a chamada classe média repassa a sua herança e o “seu tipo de aprendizado”³⁷, que não é financeira em essência, mas sim enquanto maior posse de capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2008)

Dando continuidade ao raciocínio sobre as diferenças elementares que envolvem os sujeitos da ralé e das classes dominantes, é perceptível em pelo menos duas das narrativas citadas, a seguinte situação: o incentivo aos estudos por parte dos pais se restringem a uma “cobrança” sobre a frequência e/ou realização de atividades escolares. Nessa acepção, Souza (2009, p.46) vai refletir que os pais da ralé ao incentivarem os filhos a irem para a escola o fazem de forma meramente formal, automática e/ou condicionados como parte das exigências de algum programa social (como o Programa Bolsa Família, por exemplo). O exemplo, tão essencial e raro à ralé, poderia advir das experiências dos pais da classe popular se estes chegassem a frequentar a escola e com sucesso. E como o autor pontua, como isso não acontece de forma predominante, o estímulo e a transmissão de modo emotivo por meio da experiência própria termina prejudicado.

Tal reflexão contribui com aquilo que os próprios narradores parecem ter entendido e interiorizado ao escutarem dos pais aquele “incentivo” meramente corriqueiro, repetido e que

³⁷ Um tipo de aprendizado peculiar às classes médias e altas e que é definido por Souza (2009, p. 46): “[...] a certeza do próprio valor, certeza que permite encarar derrotas e perdas como fatos transitórios e o enfrentamento de todo tipo de desafio e de dificuldades com confiança e esperança

na verdade, não foi sentido e vivenciado por eles. As falas de que eles só cobravam os deveres, a presença nas aulas e/ou “ou você estuda ou é a enxada” remetem o modo de ser da ralé. Ou seja, o estímulo acabou se transformando em uma cobrança sem a força do exemplo e da certeza dos benefícios (privilégios) trazidos pela instituição escolar, até então responsável por certificar aqueles que certamente continuarão privilegiados.

Ante o exposto, observa-se que o incentivo aos estudos, na maioria das trajetórias de vida dos sujeitos cotistas, não ocorreu no ensino básico e muito menos na transição ou na vivência deles no ensino superior público. A interiorização da condição de classe parece ter repercutido ainda mais no momento em que se viu a possibilidade de ingresso na Universidade. Aquelas famílias que tinham baixa escolaridade, estimulariam e/ou acreditariam no “esforço” dos seus herdeiros para ingressarem no ensino superior público? Um reduto, até então, ocupado por pessoas que “mereciam pelo esforço próprio” estarem ali e não por serem privilegiado?

Corroborando com tais entendimentos e reflexões, Bauer (2017) reforça que a teoria de Bourdieu e Passeron (2008) sobre a reprodução da desigualdade social tem no *habitus* papel essencial de explicação. O autor vai mostrar que diante do contexto atual de distribuição desigual do poder, o sistema escolar assume³⁸ o papel de instância jurídica responsável por atestar, aprovar, reprovar e reproduzir a desigualdade das relações de classe, ao exigir e formar por meio da inculcação duradoura do arbitrário cultural (trabalho pedagógico) um *habitus* embasado em precondições eminentemente identificáveis na herança cultural das classes dominantes.

O relato de Luciano sobre a maneira como o sistema escolar ao qual esteve e está inserido direciona os seus métodos didáticos e pedagógicos ao transferir conhecimento traz uma reflexão imediata de que ele, de fato, percebe e visualiza o problema do repasse do aprendizado de forma verticalizada e direta, como pode ser observado no trecho a seguir.

[...] A única coisa que me chama mais atenção num ensino diferente é um ensino mais lúdico, sabe? Uma professora que traz uma aula mais, **um pouco**

³⁸ Antes, o direito consuetudinário assegurava às famílias das classes dominantes o direito de manter e repassar seus privilégios aos seus herdeiros unicamente por serem pertencentes da mesma linhagem, ou árvore genealógica. A forma de “distribuição e repartição de oportunidades” e também das “oportunidades de status e de vida” não mais são repassadas exclusivamente pela condição social de origem das classes sociais, mas pela certificação escolar, seja por meio do diploma e até da inserção dos atores sociais em determinados níveis de escolaridade, como o ensino superior, por exemplo. Assim, apesar da condição social de origem de determinadas famílias influenciarem a sua posse de capitais e heranças não só materiais, mas essencialmente, simbólicas e fundadas em valores que elevam a sensação de pertencimento dos atores sociais à determinados campos da estrutura social, a função assumida pelo sistema escolar na reprodução das desigualdades se torna protagonista na sociedade capitalista atual. (BAUER, 2017, p. 167/169; SOUZA, 2009)

diferente daquela aula padrão. Aquela aula de professor falando, cum todo mundo calado; o professor só vomitando verdade ali - verdades né, supostas verdades[...]A gente tem muito, muito no Brasil um pouco desse ensino[...]**Dessa pedagogia diretiva sabe? Que o aluno é só uma caixa. E o professor vai colocar conhecimento nele.** Acho que esses professores foram os ruins que eu tive. (Trecho da história de Luciano)

A reflexão do estudante leva à uma crítica mais profunda sobre o sistema de ensino. O fato é que ao se considerar os estudantes como uma caixa e o professor enquanto “inculcador” de determinado conhecimento, o sistema de ensino parece reproduzir justamente aquilo que Bourdieu e Passeron (2008, p.26) definem como “duplo arbitrário da ação pedagógica (AP)³⁹”. E as “supostas verdades vomitadas” pelo professor, como dito pelo narrador seriam, então, o arbitrário cultural, a imposição da cultura dominante como válida e valorada pelo sistema de ensino. Portanto, essa parte da narrativa de Luciano parece ter relação com aquilo que os autores explicam como parte do primeiro arbitrário da AP⁴⁰, enquanto uma ação que se ancora nos ideias da classe dominante e que se encontra na base do poder arbitrário. O segundo sentido⁴¹ atribuído à A Penquanto violência simbólica, por sua vez, se refere às consequências do arbitrário cultural⁴² reproduzido e exigido pelo sistema de ensino, que acaba inculcado e interiorizado pelos próprios sujeitos sociais.

Nesse sentido, as consequências desse segundo arbitrário contido na AP, podem se referir tanto à seleção e/ou na exclusão dos atores sociais a determinados campos da estrutura social ocupados geralmente pela classe dominante, como por exemplo, o ensino superior e determinados empregos mais valorizados socialmente. Essa seleção e exclusão de determinados perfis de sujeito sociais à determinados cursos e Universidades, por exemplo, aparece em uma narrativa desta pesquisa.

³⁹A AP é forma como se dá a reprodução, por parte do sistema de ensino, da cultura dominante de forma arbitrária (via violência simbólica), isto é, de forma imperceptível e não conscientizada se reforça e exige dos alunos a determinados comportamentos e conhecimentos até então pertencentes e incorporados pelas classes dominantes.

⁴⁰“A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural, segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação”. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.28)

⁴¹ Este acontece à medida que a “delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e exclusão, que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzida por uma AP, re-produz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural”. (BOURDIEU;PASSERON, 2008, p.30)

⁴² “[...] fenômeno cultural que consiste em erigir a cultura particular de uma determinada classe (classe dominante) como cultura universal. A arbitrariedade consiste na ocultação da origem de classe desse variante cultural.” (NOGUEIRA, 2017, p. 36)

A narradora Sara, aquela que estudou o ensino médio em uma Instituição Federal, ocupada por diferentes classes, sentiu o que é a tendência à uma “hierarquização dos cursos”, segundo suas próprias palavras.

Inclusive, um pouco eu já sentia no Ensino Médio, que **existia uma hierarquia de cursos**, [ou seja], **este número de cursos já era reservado a um determinado número de pessoas. Isso era bem claro.** São os próprios alunos [que deixavam isso claro]. Os professores sempre falavam, instigavam a gente a ‘tá participando’ [das aulas, estudos], a ‘tá tentando’ [processos de vestibulares], mas não chegavam a [deixar claro a visão deles sobre quem tinha maior chance de entrar nesses cursos valorizados socialmente]. **Mas entre os alunos sempre existiu [essa questão] de que o filho de não sei quem, que é dono do não sei o quê, fazia Medicina ou Medicina Veterinária na federal, ou até mesmo Direito.** E que aí a gente provavelmente não passaria [de] primeira na Universidade [Federal], faria um cursinho e depois voltaria para essas Universidades. [Mas isso, aqueles que tinham condições de pagar cursinho]. Essa é a história que rolava desde 2013, [quando estávamos] no segundo [ano] pra frente ficava mais fixado [essa] meta talvez. E aí já tinha os cursos de quem que ia fazer, [geralmente] era um povo abastado de dinheiro, passava no que queria. [As exatas, então, durante o meu ensino básico sempre foi uma fase traumática], porque sempre foi uma família de exatas, então essas coisas de humanas nunca foram prioridades, dentro de casa. **Então, assim, se eu não acreditava, eles muito menos. Então eu passei por uma baita de uma surpresa, sabe/** Uma surpresa positiva. Exatas, sempre teve esta questão [de cobrança]. **E além da questão também de que eles realmente não acreditavam que eu passaria realmente no curso de Direito. Justamente por eles sempre acreditaram que era as exatas [que] seria determinante pra todos [pra passar na Universidade]. E que a humanas no máximo seria um complemento e não seria determinante.** (Trecho da história de Sara)

Ou seja, a tal hierarquização dos cursos citada pela entrevistada diz respeito à existente e persistente definição dentro da escola básica daquele perfil de estudante (ou classe) que tem maior chance de adentrar em cursos mais valorizados socialmente, como são os casos dos cursos tradicionais de Medicina e Direito, por exemplo. Tal acepção faz lembrar as reflexões de Bourdieu e Passeron (2008, p. 122) sobre a seleção e eliminação contidas nos exames no sistema de ensino (ensino médio, no caso). Os estudantes ao praticamente terem seu conhecimento medido em provas (exames) durante todo o seu percurso escolar interiorizam que somente aqueles que tenham êxito, via notas, é que podem ser os potenciais estudantes dos cursos culturalmente privilegiados e mais prestigiados. Ocorre que segundo os autores, a função do exame no sistema escolar é de reproduzir, conservar e transmitir a cultura dominante e assim, perpetuá-la até chegar aos níveis mais altos de escolaridade. Essa cultura dominante, por sua vez, é consubstanciada pelos privilégios da classe dominante, revestidos de mérito.

Por estas razões, a hierarquização dos cursos, definição utilizada por Sara, faz lembrar as discussões realizadas por Bourdieu e Passeron (2008) quando mencionam que as probabilidades de êxito das classes populares ao terem a possibilidade de adentrarem no ensino superior e em determinados cursos, são menores em relação aos indivíduos das classes dominantes. Nesse sentido, as chances de eliminação são altas e o sistema, por meio dos exames, reproduz essa enculturação da cultura dominante, de que só os que possuem êxito nos exames conseguem chegar aos cursos de Medicina e Direito, por exemplo. Os próprios estudantes, com a interiorização desse arbitrário, também reproduzem e difundem essa concepção dos perfis aptos e mais propensos à ingressarem nesses cursos mais prestigiados.

Por outro lado, a história de vida da narradora Lívia, que vivenciou uma mobilidade de classe em decorrência da instabilidade da posse dos capitais e das heranças que amparam a posição das classes na estrutura social, corrobora com a presente discussão. À medida que a narradora conta sobre suas experiências em escolas particulares e públicas, observa-se a sua percepção (chocada) do quanto às condições de classe influenciam nas chances de ascensão social.

Então, essa condição de classe cheia de altos e baixos repercutiu na escola. Muito. E no terceiro ano, num tinha nenhum sistema de apoio né? Porque eu tava em casa e isso meu pai já tava trabalhando muito mais ou menos, minha mãe também muito mais ou menos. Eu não me sentindo bem, eu passei um ano, assim, muito deprimida mesmo. Do terceiro ano até entrar na faculdade eu fui desenvolvendo assim, umas fobias. Teve um [período] muito ruim da depressão, [que foi quando] eu não conseguia sair de casa. Então, assim, eu desenvolvi realmente um medo de tudo que podia acontecer, **tipo uma ‘agorafobia’**, quando a pessoa tem medo das circunstâncias, tipo se eu tivesse que ir na padaria eu tinha medo. Era bem diversificado a minha rede de amigos, era bem diversificado. Tinham pessoas da particular, da escola, mas é engraçado. Teve uma época que eu ia de carro e teve uma época que não tinha mais carro, aí eu ia de ônibus. E o ônibus que passava no bairro que eu morava, era um bairro novo, era uma casa boa, mas distante. Então a rota que ele fazia era passar por bairros pobres. Aí eu comecei a fazer amizade com o pessoal do ônibus. E a realidade era completamente diferente. Então, assim, eu convivía com tudo quanto é tipo de gente, basicamente. [Então, assim, por conta desse contexto], **ah, minha infância e minha adolescência foi um eterno iô-iô [brinquedo que vai e volta, sobe e desce]. Isso foi horrível, meus pais não deram nenhuma estabilidade.** Na verdade, minha mãe estava presa num relacionamento abusivo com meu pai e meu pai que era quem tomava conta das contas da casa, então tinha essa dependência. E ele fazia o que ele queria né? Na maior parte do tempo eu ia bem na escola, apesar desse contexto familiar e financeiro. Minhas irmãs também, porque meus pais não tiveram muito acesso à educação, tipo só o básico, então eu acho que eles, tipo, queriam que a gente tivesse muito. O que mais me chocou assim na escola [ensino médio em escola pública da periferia de BH] foi como que **o pessoal não tinha noção do básico.** Um menino perguntou o que era o Estado Laico no terceiro ano, quando o pessoal lá da minha cidade de origem tava pagando

cursinho e passando em Medicina na UFMG. Eu lembro que um rapaz perguntou uma vez na sala isso, que fiquei assim[...]Alguma coisa sobre, se a gente não podia mexer nos cromossomos, tipo síndrome de *down*. A gente sabe que os cromossomos são formados e tudo mais e ele perguntou se era uma coisa que a gente não podia reparar com medicação, alguma coisa. Aí eu fiquei pensando, gente, ele não tem o conhecimento básico de Biologia. A gente não pode mexer em cromossomos sabe? **E [também fiquei chocada] quando a professora perguntou sobre quantas pessoas iam fazer o ENEM [e] uns cinco gatos pingados levantaram a mão, numa sala de 40 alunos!** Isso já tinha cota. Mas isso por quê? Eles todos trabalhavam desde o mínimo do jovem aprendiz, com 14 anos, e eles estavam focados em ajudar a sustentar a casa...E aí pra mim foi um choque. E minha irmã mais velha fazia Economia na UFMG e a caçula Jornalismo também lá. E eu lembro da minha irmã, ela é cinco anos mais velha que eu né? Quando minha irmã foi passar no vestibular, tipo, era um incentivo, passou em várias faculdades, passou em vários cursos e em várias federais diferentes. Então, pra mim [eu] pensava: ‘como que esse pessoal num quer estudar?’ Eu num queria estudar, porque sempre fui meio[...]Mas eu não sabia, os motivos que levavam esse pessoal a não querer estudar [ensino superior]. Eles não sabiam escrever uma redação básica. **A metade do meu terceiro ano, foi aprender coisas que [na minha cidade de origem] eu aprendi no primeiro ano [do Ensino Médio].** Eu num aprendi nada no final e aí não tinha condição de pagar um cursinho. Então, pra entrar na faculdade, quando eu decidi entrar foi assim: ‘da onde eu vou tirar dinheiro, pra poder estudar?’ Porque antes eu estava desmotivada, eu num queria estudar, agora eu nem posso estudar, porque eu tô estudando numa escola de periferia, que num tem o básico da educação (LÍVIA, 2019).

Uma condição de classe instável e uma a vivência em diferentes posições na estrutura das relações de classe parece ter feito Lívia adquirir um aprendizado (hoje) que parece desvelar aquilo que é simbolicamente escondido e velado: as condições de classe influenciam sim as chances de sucesso e de fracasso dos atores sociais. Ela que parece ter percebido tal condicionante, tal teoria sobre a reprodução das desigualdades das relações de classe, ao verbalizar uma história ocorrida no âmbito do sistema de ensino. Em pleno final do ensino básico, ela verbalizou: “o pessoal não tinha noção do básico; tinha gente que não sabia o que era o Estado Laico”. A falta de noção do básico relatada pela narradora, na verdade se refere ao baixo estoque de capital cultural que ela, na transitoriedade recorrente de sua condição de classe - popular e dominante- teve e reconhece ter tido acesso ao longo de sua trajetória de vida. E ao ter tido oportunidades mesmo que em tempos distantes, também reproduz a violência simbólica, ao se mostrar incrédula ao ouvir seus colegas mencionarem dúvidas que para ela são básicas.

Nesse sentido, a escola ao assumir o papel de certificadora dos atores sociais passíveis de sucesso de um lado e de fracassados de outro corrobora com a reprodução das desigualdades sociais. E o *habitus*, mais do que parte integrante, é formado nessas incorporações, interiorizações e imposições daquilo que a instituição escolar e a família julgam equivocadamente como a maneira correta de se chegar à igualdade de condições para se

ascender socialmente. Na verdade, o que ocorre é uma desigualdade de oportunidades que acaba forjada pelo discurso de não merecimento e esforço insuficiente para a tão almejado selo/certificado de sucesso e êxito escolar.

Bauer (2017, p. 172) corrobora nesse entendimento ao dizer que o sistema escolar acaba se transformando em um “campo de batalha da luta de classes” em que o diploma, o certificado e o título se tornam a forma mais exitosa de se “vencer” e continuar conservando os privilégios. Ou seja, as condições de êxito e/ fracasso no sistema escolar/acadêmico muito se relacionam à herança cultural da origem social incorporadas pelos atores sociais ao longo de sua trajetória e, portanto, irá depender e ser influenciada pela manifestação do *habitus*.

Se o estudante possui vivência e identificação com a forma como a escola/universidade repassa o conhecimento, claramente, se sentirá pertencente àquele ambiente e desenvolverá mais facilmente o seu conhecimento. Ao contrário, daquele estudante que não adquiriu e/ou conviveu com determinadas precondições de origem social que garantem o sentimento imediato de se sentir familiarizado naquele ambiente. Dali já nasce o sentimento de não pertencimento e, conseqüente, estranhamento de que ali não é o seu *locus*.

No final das contas, “o *habitus* socializado é efeito de condições desiguais de socialização e serve, segundo Bourdieu, para estabilizá-las.” (BAUER, p.177, 2017) Aquela forma de reprodução dos privilégios das classes dominantes, anteriormente realizada sob o direito do repasse de heranças sob o clivo consanguíneo e de linhagem familiar, substituída pela certificação escolar, torna-se tão mais útil à medida que ocorre de forma tênue/delicada e velada, uma vez que é forjada nos princípios da igualdade de condições e da oferta das “mesmíssimas” oportunidades aos seus atores sociais. Afinal, tal qual ponderou Bourdieu e Passeron (2008) e Souza (2009) tudo que ocorre à revelia de uma ausência de consciência sobre os processos de imposição de uma cultura dominante é mais e mais reproduzido e incorporado e o enfrentamento torna-se mais distante.

Mostra-se ainda outros relatos que reforçam o quão enraizado e propagado é o arbitrário cultural pelo sistema de ensino e como também este é reforçado pela própria classe dominante, representada pelos seus herdeiros nos ambientes escolares e/ou familiares. O resultado, como já discutido, é a incorporação pela sociedade de um arbitrário cultural reconhecido não só como o mais valorizado, mas como algo a ser vivenciado e repassado de gerações em gerações, independente da sua posição na estrutura das relações de classe, independentemente de sua cor de pele.

Ai passou a quarta série e veio a quinta série, que aí **uma pessoa me ajudou a tentar soltar o cabelo**[...] Até que um dia eu vinha na rua e soltei o cabelo e esse meu tio, que é o da família branca, **ele assustou com meu cabelo e**[...]E na minha rua tem uma mulher que tem o cabelo assim, só que ela não ‘pintia’ [escova]. **E pra mim, eu tava querendo me soltar.** Mas todo mundo falava mal dela. Aí ele foi e me falou que eu tava parecendo com essa pessoa. Nossa, aí eu me senti a pior pessoa. Aí naquele dia eu chorei, fui pra casa chorando [...].**Até hoje, assim, eu solto [meu cabelo], mas eu ainda tem aquilo sabe?** [a colaboradora passava a mão no cabelo para abaixar durante a narrativa sobre os fatos com o cabelo]. **Eu tenho complexo de tentar deixar ele solto por conta de uma coisa que eu fui reprimida.** Quando eu deixo ele solto, eu tenho que colocar muito creme, muito creme pra abaixar. Eu não deixo ele solto o dia inteiro, **quando eu vejo que ele secou eu já amarro porque eu lembro que vai tá igual a moça, sabe?** Só deixo solto se tiver molhado, só molhado, se secou eu já amarro. O corte antes era reto, de tanta progressiva e alisar. Era retinho até entrar na Universidade. (Trecho da narrativa de Thaís)

Quando era mais novo, eu não cheguei a comentar, mas eu acompanhava minha mãe a panhar café, minha mãe sempre panhava café. E eu sempre ia acompanhando ela, eu ajudava ela a puxar o pano de café. **Eu acho que ela me levava era mais pra ter companhia. Porque tipo assim, sempre que ela trabalhava, ela deixava a gente sozinho, só que ela sempre falava, não sai de casa, porque dava problema, dava problema. Porque na época, ficar sozinho em casa, bate o Conselho Tutelar.** E na época, era o maior medo nosso porque dava problema pra nossa mãe. Mas a gente entendia porque minha mãe tinha que pagar as contas, não tinha como deixar, não tinha com quem deixar, não tinha como pagar. Então, tipo assim, a gente obedecia e tudo mais. E já tava maior mais ou menos, assim. Tivemos bolsa família, minha mãe sempre teve auxílio. Mas agora acho que ela não tem mais. Num sei.No Ensino Médio técnico (CEFET), eu num tentei, **porque eu não sabia o que era, eu não tinha acesso à informação.** Eu lembro, que na época, eu num tinha internet em casa, que eu tava estudando no Ensino Médio. **Eu num era da nossa família ter esse costume [de concorrer ao CEFET].** Tipo assim, eu não tinha conhecimento mesmo não [...]. **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. 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.Porque eu acho assim, de certa forma **eu não acredito de ter vítima da sociedade, você escolhe aquilo que você quer pra sua vida.** Porque assim, a gente passou pelas mesmas coisas [ele e o irmão], **eu posso dizer que eu sofri até um pouco mais do que ele e eu preferi, eu escolhi esse caminho.** E ele escolheu o dele, então, eu não vejo ele como uma vítima da sociedade. Ele escolheu isso que ele tá fazendo agora. Mais pra frente eu falo um pouquinho mais. (Trecho da narrativa de Francisco)

Observa-se, que a naturalização do discurso dominante no trecho de Francisco “[...] eu não acredito ter vítima da sociedade, você escolhe aquilo que você quer pra sua vida” recai novamente na concepção de que basta por esforço próprio e por vontade própria conseguir sair da pobreza, da violência, enfim, da condição da classe popular. Tal verbalização mostra escancaradamente o quão introduzido e interiorizado está o arbitrário cultural em Francisco. A

sociedade, o sistema, a estrutura social e, principalmente, a classe dominante querem não só acreditar, mas conservar esse discurso. Ele é essencial para a manutenção dos privilégios e da desigualdade, que como refletido por Souza (2009) parece usual à cultura dominante. Portanto, nesse trecho, especificamente, Francisco mostra que o *habitus* inculcado é fruto da reprodução.

Enfim, o arbitrário cultural repassado e incorporado por todos na estrutura social não garante a igualdade de oportunidade entre todos os atores sociais, pelo contrário, irá reforçar as desigualdades dessas oportunidades. A incorporação pode ser geral, mas a posse do capital cultural, próxima categoria analítica, é o que garantirá de fato as maiores oportunidades para àqueles advindos das classes dominantes, especialmente da classe média (BOURDIEU;PASSERON, 2008; SOUZA, 2009).

8.3 Capital cultural

Após a análise das duas projeções analíticas – condição de classe e *habitus* – chega-se, enfim, à categoria responsável, segundo Bourdieu e Passeron (2009, p. 52), por conferir, juntamente com o capital econômico, vantagens à classe dominante⁴³. Vantagens estas reproduzidas e exigidas pelo sistema de ensino, que por meio da ação pedagógica, garantirá, em conjunto com o *ethos*⁴⁴, o êxito diferencial na formação social determinada e embasada na cultura dominante. Portanto, a vantagem dos atores sociais, principalmente, quando estão no *locus* escolar (ensino básico ou superior) está na posse e no estoque de capital cultural.

Outrossim, o capital cultural, segundo Bourdieu e Passeron (2008, p. 52) “corresponde às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou instituições escolares, isto é, dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes AP familiares [...]”. Ou seja, os atores sociais,

⁴³Importante ressaltar, conforme Souza (2009, p.19), que a classe dominante (alta e média) se constituem e possuem formas específicas de aquisição dos capitais econômico e cultural. Segundo o autor, a classe alta dotada de maior posse de uma “herança material” que lhe confere uma maior “monopolização do poder econômico”, também possui, embora em menor estoque, a posse da “herança imaterial” (capital cultural). Essa herança imaterial – o capital cultural, ao qual Bourdieu e Passeron (2008) se referem – é o que faz a classe média poder competir e adquirir vantagens para se manter em uma posição não tão desvantajosa em relação à classe alta. Ou seja, é justamente a aquisição e a reprodução de capital cultural - mais visível e elementar à classe média, que é dotada menor de capital econômico, se comparada à classe alta - que faz com que ela se posicione e vivencie as reais vantagens e privilégios na estrutura social, enquanto classe dominante.

⁴⁴ “aquilo que rege a moral cotidiana [...], o sistema das disposições relativamente a essa ação pedagógica e da instância que a exerce como produto da interiorização do valor que a AP dominante confere por suas sanções aos produtos das diferentes AP familiares e do valor que, por suas sanções objetivas, os diferentes mercados sociais conferem aos produtos da AO dominante segundo o grupo ou a classe de onde eles são provenientes.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 52)

principalmente, quando pequenos convivem e herdaram de suas famílias toda uma estrutura e um jeito de ser que se consubstanciam pela maneira de: ver e pensar o mundo; pela forma de se portar corporalmente; pela aquisição e acesso a determinados locais como museus, cursos de língua estrangeira, viagens e lazer que permitem a ampliação do conhecimento cultural, enfim, a determinados bens como livros e outros materiais de cultura.

A posse de capital cultural, por sua vez, pode acontecer de três maneiras. A primeira delas é o “estado incorporado”, isto é, mediante as “disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se duas propriedades físicas”. Seriam, então, o domínio linguístico, a forma de se vestir e de se comportar e as habilidades mentais e intelectuais. A segunda maneira seria o “estado objetivado” que é “a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (livros, obras de arte e toda sorte de objetivos armazenados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte, etc.)”. E a terceira e última seria o “estado institucionalizado” que é uma forma de atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex: diploma e todo tipo de certificado) (NOGUEIRA, 2017, p. 104/105).

Sendo assim, o que se verifica é que a aquisição de capital cultural encontra no meio familiar e, conseqüentemente, na condição de classe, lugar essencial para se constituir. Conforme Nogueira (2017), este é o pressuposto central da argumentação de Bourdieu sobre as formas de adquirir o capital cultural. É por meio da família que se pode acumular maior ou menor posse ou até não acumular esse capital.

Ao se analisar as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, que são pertencentes à classe popular e não dominante, percebeu-se que a aquisição de capital cultural é tão ínfima e/ou até inexistente que em algumas entrevistas foi difícil localizar os trechos que remetiam às possíveis vivências ou não da sua posse e/ou aquisição. O incentivo à leitura, retratado e refletido na categoria *habitus*, vai mostrar que para além dos impactos de uma não convivência (interiorização) de determinadas rotinas, no *locus* familiar, que implicam na identificação emocional e afetiva (SOUZA, 2009) tão presentes no cotidiano da classe dominante, está o baixo estoque ou o inexistente estoque dessas precondições, aqui entendidas como capital cultural.

De fato, a condição de origem das famílias da grande maioria dos entrevistados, mostra isso. As viagens realizadas, as experiências de visitas aos museus e/ou outros locais, e o próprio incentivo à leitura, ocorriam no ambiente escolar. Sim, o sistema de ensino que reproduz o arbitrário cultural e que pressupõe que todos sejam dotados do mesmo estoque de capital

cultural, passa a ser o local em que a ralé, geralmente, presencia e vivencia as suas primeiras experiências de aquisição de capital cultural:

O incentivo [à leitura] eu tive na escola, não com meus pais. Na escola. A escola é[...] eu fui privilegiado na escola. Era escola de Belo Horizonte. **A gente tinha várias excursões, não era estas excursões por exemplo pra clube, pra parque de diversão, eram excursões mais culturais.** Por exemplo, eu **cheguei a ir em exposição de museu. Em ensaio de orquestra sinfônica de Minas Gerais.** Outra oportunidade que eu tive em BH, **a cidade muito cultural.** Não dá pra negar isso. Durante, acho que[...]esqueci o ano que foi 2012 ou 2014, começou a ter carros de bibliotecas (biblioteca móvel). Que os carros de biblioteca pública ‘ia’ nos bairros, a cada duas ou três semanas e fazia empréstimos dos livros. A gente pegava o livro e lia, lia na escola, lia em casa. O carro da biblioteca era aberto a toda a comunidade. Não só da escola, qualquer pessoas da comunidade. É a comunidade [...]

No ensino médio eu só tive uma excursão. Mas compenhou[...]. E essa excursão foi a genial, foi uma experiência única, porque, você vê a verdade de quem trabalha no Google [...] Então, uma coisa [que] eu tive **inspiração** [durante essa visita no *Google*][...] **com ser professor.** É uma situação bem específica. Um programador lá, eu esqueci o nome dele. Ele pesquisava. A característica mais marcante nele. Cê vai achar ele no Google ‘facinho’. Ele é cego. É programador cego, numa, na área das ciências exatas, uma pessoa cega, tem [...] sofre muita, dificuldade. E ele se inspirou, ir pra área de ciências exatas, por causa de um professor que ele teve. **Aí foi essa a minha inspiração. Eu quero ter o poder de inspirar as pessoas.** De poder, poder causar essa inspiração numa pessoa a cada 100 que eu der, já é muito bom. (Trecho da história de Arthur)

[Em relação às viagens em família], quando meus dois pais trabalhavam, sim, isso é uma coisa que eu reclamo até hoje. A gente ia e acampava. Eu acho que [...] É Minas. Eu nunca saí de Minas. É tipo, meus pais, eles se conheceram nesses, meus pais são hippie, né parece. Porque eles se conheceram nesse meio assim, de acampamentos, de casais. Guarapari, Pedra, Rio de Janeiro, né possível. E aí quando eu tinha 5 anos mais ou menos, nessa época meus pais, eles acampavam, mas eu não lembro a frequência, eu lembro que a gente saía bastante, tipo assim[...]Tipo assim eu ia muito pra serra do Cipó que eu lembro. **A Cachoeira da Noiva, meu pai salvou gente ali, meu pai salvou gente[...]**Depois desse dia eu nunca mais acampe. **Eu não sei se foi coincidência ou[...]. Eu só fui conhecer praia na faculdade e por minha conta, porque eu fui pro CONEB, eu fui pro CONEB eu consegui ir pelo movimento estudantil, e aí a gente conseguiu um ônibus[...]**[Foi a primeira vez que eu fui pra praia]. A gente conseguiu um ônibus [em outra IFES] [...] E aí foi lá na Bahia, e a gente foi, e eu fui representando o meu CA [Centro Acadêmico], fui como delegada [tom de orgulho]. E aí foi legal porque eu conheci a praia e eu tenho foto. Eu fui na praia de Itapuã, é lindo. **Isso foi esse ano** [2019]. Foi esse ano, foi em janeiro e fevereiro, uma pessoa até me emprestou um colchonete. A gente acampou, tipo [...] a gente começou isto né? A gente começou em acampamento dos movimentos estudantis, aí eu fui com o ‘Levante’, foi muito legal. **E aí foi isso, mas meu irmão nunca viajou assim como a gente.** (Trecho da história de Mônica)

[Na época do Ensino Fundamental] não tinha essas excursões [de viagens para outras cidades], não tinha. Na verdade, **a minha melhor amiga da**

época do ensino fundamental, era a bibliotecária. Eu lia muito desde pequena. [E eu não tinha incentivo em casa pra leitura. [Meus avós liam] a bíblia, nada mais que isso. Obras literárias, raramente. Minha vó começou me acompanhar por exemplo, eu lembro certinho o nome de uma coleção que chamava vagalume. **Eu lia a coleção vaga-lume do começo ao fim, tinha uma coleção inteira.** [Minha vó] lia [o livro dela] e eu lia o meu, separados entendeu? [...] [E no IF esta questão da realização de excursões, o incentivo] era grande inclusive, **era grande, inclusive tinha várias excursões para outros setores, principalmente na parte técnica. No Ensino Médio nem tanto, mas na parte técnica tinha bastante.** (Trecho da história de Sara)

As viagens também eram mais restritas, ia em Aparecida do Norte [Aparecida/SP] e pronto. Não fazia viagens assim[...]a de ônibus. Então a rotina era: ia pra escola, chegava em casa, tomava banho, comia e pronto. Nem estudar, eu estudava em casa [...]. (Trecho da história de Thaís)

Aí quando eu tava no Ensino Fundamental, lá pelo 7º e no 8º ano, minha avó já estava em casa e meu vô sempre trabalhando. Antes era os dois [que trabalhavam]. Ele me levava pra escola cedo e era integral. Tinha um [...] como se fosse um projeto à tarde. Aí você ficava lá. Foi bastante legal, aprendi muita coisa. **Tipo eles punham muita atividade. Eu aprendi mais a mexer com as coisas a lidar com as coisas.** Como se fosse uma coisa pedagógica [...] **Mas na escola não [fazíamos excursão]. Era só mais a escola. Eu tive muitas oportunidades de [visitar a IFES na época do Ensino Médio].** Só que eu nunca vim. Nunca vim. **Não me deu vontade de ir.** Aí depois que todo mundo falava como era legal. **Aí surgiu outras no 3º ano, aí surgiu outras visitas, em outras faculdades, aí eu ia em outras faculdades, porque eles falavam que aqui tinha sido bom.** Que aqui era sempre no começo do ano, quando fazia viagem, quando eles vinham. (Trecho da história de Sandro)

Pelos trechos narrados e apontados, observa-se claramente que a condição de classe das famílias dos cotistas não favoreciam a aquisição de capital cultural. Sandro, mencionou as excursões nas universidades durante o seu ensino médio como sua única lembrança, já que durante o ensino fundamental não havia esse tipo de ação. Tal experiência - importante no que se refere à tentativa da escola em oportunizar vivências aos seus estudantes para gerar o interesse ao ensino superior -, foi pontual.

No que se refere às oportunidades de viagens, Mônica e Thaís, mostram que estas aconteciam como forma de lazer e em lugares até então já visitados e já conhecidos. Thaís, fala das viagens à Aparecida/SP, uma cidade movida pela fé católica. Já Mônica, fala das visitas às cachoeiras, todas perto de sua cidade de origem. Fala ainda que o primeiro encontro com o mar só foi possível por intermédio da sua vivência acadêmica. Ou seja, viagens que aconteciam, quando possíveis, em lugares próximos e já familiarizados por elas e pela família.

Por outro lado, Arthur e Sara, ao vivenciarem na escola (básica) possibilidades pontuais de aumentar a posse desse capital, acabam se esbarrando nas pressuposições de um sistema que julga que todos já são dotados de precondições potencializadas pelo alto estoque de capital

cultural. As visitas ao teatro, cinema ou museus, por exemplo, não apareceram como rotina na vivência da maioria dos entrevistados. Apesar de Arthur, que residia em uma capital, identificada por ele como uma “cidade muito cultural”, mencionar que chegou a fazer visitas à museus e também a ir em uma apresentação da orquestra sinfônica, ele atribui essas experiências à escola e não à família.

Nesse sentido, observa-se que a escola possibilitou à Arthur vivências em locais (museus, sede do *Google*, ensaios da orquestra sinfônica) até então, distantes da sua realidade sócio-familiar e econômica. As ofertas dessas oportunidades na escola básica, segundo ele, foram importantes para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social, principalmente a visita à empresa – uma das únicas excursões do ensino médio - que lhe ensejou o desejo de ser professor. Por outro lado, “os carros de biblioteca” uma ação de programas sociais e públicos, lhe garantiu uma maior proximidade com a leitura. Novamente, ações e oportunidades externas ao ambiente familiar.

Foi também na escola que Sara encontrou o incentivo à leitura, já que sua melhor amiga era a bibliotecária. Segundo ela, era raro os avós, suas referências familiares, serem vistos lendo obras literárias. As leituras recorrentes deles, segundo ela, eram direcionadas à bíblia, já que ambos eram bastante religiosos. As excursões no ensino médio, cursado em uma Instituição Federal/IF, se relacionavam ao seu curso técnico. Ou seja, assim como, Arthur as experiências que possivelmente poderiam aumentar a posse de capital cultural foram oportunizadas pela escola.

Essas experiências relatadas por Sara e Arthur em relação a atribuir à escola papel essencial para a vivência de experiências até então distantes da realidade familiar mostram que apesar dos problemas envoltos ao sistema de ensino (reprodução das desigualdades sociais) existem ações que geram, nem que minimamente, condições de ampliação do capital cultural dos estudantes. No entanto, tais ações, isoladas e não recorrentes, já que a escola não consegue ofertar de forma contínua (como mencionado por Arthur) e tampouco os estudantes possuem possibilidade de vivenciar esses momentos no contexto familiar, não se consubstanciam como suficientes para aumentar de forma equitativa a posse de capital cultural, ao se comparar às oportunidades vivenciadas pelos estudantes pertencentes às classes dominantes.

Conforme Souza (2009), a identificação afetiva diariamente observada e interiorizada pelos filhos das classes dominantes se torna uma das estratégias mais efetivas para se garantir a transmissão da herança imaterial ou do capital cultural de Bourdieu e Passeron (2008). Por isso que o autor vai refletir que o sistema escolar e também o mundo do trabalho vão exigir

determinadas precondições que são fruto da incorporação de um aprendizado e concentração, até então, inerentes às classes dominantes e nem tanto às classes populares.

Ademais, essa posse e esse privilégio não são percebidos pela estrutura social e, tampouco, pelo sistema de ensino. As consequências são insofismáveis e garantem de antemão vantagens aos atores sociais das classes dominantes, que ao ouvirem dos professores determinados assuntos já vivenciados e incorporados na família, por exemplo, não estranham e não possuem dificuldade de abstrair o que está sendo “ensinado”. Os atores sociais da ralé, por sua vez, ao não se familiarizarem com o que é dito e/ou vivenciado no ambiente escolar se sente estranho e se culpa pelos possíveis fracassos em processos avaliativos, por exemplo.

Acho que tem dois motivos [para que houvesse essa diferença de aprender o conteúdo com maior ou menor facilidade]. Primeiro, a influência da família, sabe? Se você tem em casa uma mãe professora, um pai vereador que te incentiva a estudar [...].Então acho que as pessoas tem perspectiva de vida diferente, sabe?É, ao contrário, do que se tem na casa um pai que, às vezes, quer que o filho vai pra escola, mas tem necessidade que o filho ajude ele a[...]na lida do campo. Então, é impossível que você queira que as pessoas tenham o mesmo desempenho, né? É difícil, ter [o mesmo] desempenho. (Trecho da história de Luciano)

Essa desigualdade da condição de classe, potencializada, pelo baixo estoque de capital cultural da classe popular faz com que a escola não cumpra com uma de suas funções sociais que é garantir condições de igualdade para que os estudantes consigam ter êxito no sistema de ensino, na vida acadêmica e trabalhista. Ocorre que por meio dos processos avaliativos implantados no sistema de ensino, a pretensa igualdade de condições dá terreno para a reprodução das desigualdades que envolvem a estrutura das relações de classe. Todo esse processo aparece revestido e envolto pelo discurso falacioso da meritocracia. Afinal, conforme o arbitrário cultural propagado pela cultura dominante basta o esforço individual para se ter êxito e/ou a ausência deste para se ter o fracasso.

Um discurso que apesar de falacioso, segundo Souza (2009), também se configura como legítimo, uma vez fundamentado na (falsa) crença de que não há desigualdade na estrutural social das classes, mas sim uma espécie de justiça com aqueles que se empenham o suficiente para o êxito e com outros que mereceram continuar à margem, por não ter se esforçado o suficiente. Ou seja, a meritocracia ampara-se no discurso do desempenho individual. Porém, esse desempenho, conforme Bourdieu e Passeron (2008) e também citado no trecho narrativo de Luciano, não é individual, mas sim envolto de vários condicionantes, muitos deles frutos das relações desiguais entre as classes.

A seguir outro trecho narrativo que reflete às considerações sobre a necessidade de se descortinar o discurso falacioso da meritocracia, que não traz a pretensa “justiça” nas relações entre as classes, pelo contrário, as reforça.

Aí quando eu saí [do ensino médio] [...]Porque num tinha jeito de fazer nada[...]Comecei a trabalhar em horário normal de 7 horas da manhã até às 5 horas da tarde. Foi quando eu comecei a estudar em casa, por conta própria, sabe? **Comecei a estudar pro vestibular de vinte e dois pra vinte e três anos. Aí eu comecei a estudar em casa é [...]** internet, apostila. Eu tava meio desanimado de ficar só em casa. **Mas num falei pra ninguém entendeu?** Num tinha como pagar um cursinho, nem nada. Fiquei só estudando em casa. **No meu caso, pra estudar eu tive que estudar por conta própria. É diferente de eu chegar pro meu pai e falar: “pai, paga um cursinho de 900 reais pra mim”. Né?** Mas eu acho que eu **tive menos benefício do que algumas pessoas, sabe?** [...]Menos oportunidades...menos condições de ter essas oportunidades. Aí acabô que eu passei, no ENEM aqui [nesta IFES] e sabia [que tinha direito à vaga reservada pelo grupo 1 de cotas]. Quando eu saí do ensino médio, eu sempre fui assim: **‘como vou aproveitar o meu tempo’**. **Nunca pensei em ficar parada não.** Eu pensava em fazer alguma coisa. Aí eu saí do ensino médio e fui fazer o magistério. Fiz um ano e meio. Concluí, pra dar aula pra infância. Aí eu trabalhava, fazia estágio. E nessa época, continuava na oficina de moto até eu vim pra cá [cidade da IFES]. Que foi quando eu acabei o magistério com 18, quase 19 anos. Aí depois que eu fiz o magistério, eu passei em Radiologia aqui na cidade da IFES, um curso técnico pelo PRONATEC. Fiz o ENEM e entrei pelo SISuTEC. Aí eu falei que tinha passado e eu falei que ia vim. Aí meu pai falou que não, que eu não ia vim. Aí eu falei que eu ia vim sim, porque eu era ‘de maior’. **Aí ele falou que sabia que eu era de estudar, que eu ficava acumulando diploma e não adiantava nada estudar, que era só acumular certificado.** E falou pra eu ficar e trabalhar. Meu pai teve resistência de deixar eu vim fazer o curso técnico. Aí [como] eu sempre juntei dinheiro, e na época eu tava pensando em tirar carteira de carro, aí ao invés de tirar carteira, eu vim pra cá, com o dinheiro que eu tinha. (Trecho da história de Carol)

A história de Carol, especialmente, o que é abordado neste trecho faz com que surja a seguinte reflexão: pessoas das classes média aproveitavam o tempo aumentando o estoque de capital cultural, enquanto Carol, pensava, dentro de suas possibilidades de acesso (e com ajuda das políticas públicas) aumentar sua capacitação técnica. Seria essa a sua possibilidade de adquirir pelo menos um pouco de estoque de capital cultural? Mesmo convivendo com o julgamento do pai, que a acusava de ser uma acumuladora de certificados? Claro, ele, dentro daquilo que o seu *habitus* permitia, não entendia a importância da qualificação profissional. Afinal, a vida (o sistema? estrutura social?) lhe ensinou que a única forma de garantir as condições mínimas de sobrevivência advinha do seu próprio esforço corporal, a sua única posse.

Já no Trecho da história de Luciano, vê-se que ele teve dificuldades em migrar para o ensino superior pela sua condição de classe e pelo seu baixo estoque de capital cultural. A

política de cotas, nesse sentido, parece ter sido fundamental para que ele conseguisse ingressar numa universidade federal. A ação afirmativa, de fato, garantiu o ingresso de atores sociais dotados de menores privilégios em um ambiente, até então, ocupado por privilegiados – que sempre foram e são revestidos (ainda) pelo rótulo do certificado do vestibular, que lhes garante o selo do merecimento e da concepção do esforço próprio.

O ingresso garantido pela política de cotas, por outro lado, não exime os estudantes cotistas de continuarem a sofrer com as consequências de sua condição de classe atrelada ao baixo ou inexistente estoque de capital cultural. A seguir, estão alguns trechos que remetem às percepções dos entrevistados já no ambiente universitário sobre o quão essencial é a posse de capital cultural na universidade para que se tenha condições de êxito.

A primeira vez que, a primeira aula [o (a) docente] falou que gente via [o conteúdo dessa disciplina] no ensino médio... **Nunca vi nada no ensino médio.** Nada, nada, nada, nada! Célula, principalmente, aprofundamento. Nada disso. [...] Eu perguntei pro (a) professor (a) um dia [...] Que [também] dava aula “pros menino de Medicina”: “pra galera que era de Medicina, da galera que era de escola particular e de escola pública - se não tinha diferença, sabe?” **Aí o (a) docente falou que tinha diferença, que algumas coisas eles [estudantes de Medicina e que vieram de escola particular] já sabiam.** Mas, que a galera da pública [que veio da escola pública] também dava conta, que era só estudar. Por isso que o (a) professor (a) falou que era só estudar. (Trecho da história de Luciano)

Esses dias eu tava numa aula [e] o (a) professor (a) falou assim: ‘quem aí já viajou e percebeu tal coisa de estação do ano?’ **Aí a menina falou: ‘quando eu estava em Nova Iorque e ta nam nam..’ E eu fiquei, tipo assim, gente[...]**Eu lembro dela no meu primeiro período, ela foi a menina que tirou 100 na prova [de uma das disciplinas que mais reprova]!! Que precisa de base de Matemática. **Então, cê consegue ver as diferenças, o tanto que a gente é retido.** E quando a gente se depara com situações assim, não necessariamente que não [seja] um lugar pra você, **mas que vai ser um lugar que vai dificultar pra que você não esteja à altura daquelas pessoas. E isso tem impacto no rendimento porque você fica desanimado de fazer as coisas né?** Eu não acho que não estamos à altura dessas pessoas não, porque eu acho que esse lugar é pra todo mundo. **Isso vai causando desânimo, um desânimo de acreditar que a IFES é uma faculdade elitista e que pessoas como eu, não são do interesse de muita gente que esteja aqui.** É assim que eu vejo. Por exemplo, eu estar aqui e uma moça como aquela, antes que ela esteja aqui do que eu. Isso eu vejo na IFES inteira. Na IFES inteira. Porque a gente, todo dia, ‘cê tá veno’. Cê tá no mamute, alguém faz um comentário do seu lado [...] (Trecho da história de Livia)

Nesses trechos, há o reconhecimento por parte de Livia e Luciano, de que determinados colegas do meio acadêmico levam vantagem durante as aulas, por terem tido experiências e vivências ligadas a posse de capital cultural durante o seu percurso de vida. De fato, conforme

Souza (2009) e Bourdieu e Passeron (2008), as vantagens conferidas aos indivíduos sociais dotados de maior posse de capital cultural por meio do sistema de ensino vai reforçar o sentimento de estranhamento e desfamiliarização dos sujeitos dotados com menor posse desse capital. E então, o sentimento de desqualificação e de inferioridade também aparecem, como verbalizado pelos próprios narradores.

Luciano, chegou a perguntar ao (a) docente se tinha diferença entre ele (estudantes do seu curso) e os demais colegas do curso de Medicina, já pressupondo que a resposta seria assertiva, já que o discurso dominante e a vivência acadêmica apontam que os estudantes de Medicina são aqueles possuem um perfil mais próximo daquilo que é propagado pelo discurso dominante: são os estudantes que mais se esforçaram (estudam mais) para ocupar o ambiente universitário e por isso possuem maior base de conhecimento e mais preparo que os demais.

Já Lívia verbaliza claramente o seu sentimento de estranhamento/desfamiliarização perante o *locus* universitário diante de uma situação vivenciada e que a fez refletir que sua atual condição de classe não mais a permite ter acesso a determinadas heranças imateriais: “isso vai causando um desânimo, um desânimo de acreditar que a IFES é uma faculdade elitista e que pessoas como eu, não são do interesse de muita gente que esteja aqui”.

Desta forma, mesmo diante do “efeito iô-iô” de sua condição de classe, Lívia - que chegou a ter, em alguns momentos, posse de capital cultural e até econômico - vivenciou situações que a fizeram sentir a sensação de não pertencimento e de ter prejuízos ao longo de sua trajetória acadêmica. Afinal, como ela mesma disse, ela agora é parte integrante de uma classe que não tem as mesmas condições de oportunidade de adquirir e/ou aumentar a posse de capital cultural, exigida de forma velada e simbólica pelo próprio sistema de ensino.

A questão do não pertencimento, do sentimento de estranhamento neste ambiente faz com que os estudantes da ralé, os cotistas e moradores do alojamento, se sintam desanimados e, veladamente, vão sendo rotulados como fracassados e vistos como pessoas que não se esforçam o suficiente para chegar ao patamar do que o sistema de ensino e o mercado exigem. O que seria o “esforço suficiente”, segundo a sociedade, na verdade é a alta posse de capital cultural que advém, muitas vezes, do capital econômico.

Francisco também parece conviver cotidianamente com esse sentimento de não pertencimento no ambiente universitário:

As minhas condições da minha casa [alojamento], era muito ruim, muito desorganizado, muito sujo, não dava pra estudar. Eu não sabia, não tinha, eu não sabia que eu poderia ir pro [departamento do meu 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 no DCC, 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. 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 até aqui, eu não sabia o que era. **Tanto que no primeiro dia de aula [...] Eu procurei antes, mais ou menos, meio que superficial, sabe? 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. Então, não tinha como chegar em casa e praticar e estudar. Porque até então eu ia e voltava, eu não tinha conseguido a moradia aqui na IFES. Então eu tinha que pagar. As pessoas que fizeram os grupos de amigos e de amizade [na minha sala], elas conseguiram passar. Tanto que eu tenho um contato com um colega que chama Sandro, que tem um grupinho, que é ele, a Flávia e a Cinara e juntou os três. E eu tentei participar do grupo, eu tentei entrar, às vezes eu mandava mensagem, eu tentava fazer algum projeto com eles, mas já tava fechado[...] Entendeu? Eu conversei com eles, passo cumprimento todo dia, só que tipo assim, o grupinho fechou, só eles ali. **Todos eles tem condições boas, todos eles já vieram de [...] só estudam.** Não tem assistência estudantil. Tanto que o Sandro ele é de BH, **ele aluga uma casa aqui sozinho pra ele, tipo, tem ajuda total dos pais dele.** A Cinara mesma coisa. A Flávia conseguiu estabelecer aqui também. **São pessoas de um nível superior ao meu, tipo, fechou o grupinho ali.** Não teve espaço pra mim e eles tão indo. Num tem[...] **Se você for pegar o histórico deles, num tem reprovação nenhuma dessas disciplinas, e eles foram embora [passaram nas disciplinas e seguiram o módulos sem reprovação e retenção]. E eu não tive, esse contato com [...] essas amigadas.** (Trecho da história de Francisco)

A partir desses relatos, é possível fazer o seguinte questionamento: o quão relacionado está o fato dos atores sociais dotados de maior posse de capital cultural se agruparem e daí seguir adiante tendo sucesso e o fato dos que não possuem tanta posse ou até inexistente posse também se agruparem e continuar às margens e rotulados como fracassados e pessoas cotistas que não merecem estar ocupando o *locus* universitário? Como os grupos vão se estratificando e se colocando em determinados campos e posições na estrutura social? O sistema de ensino, conforme Bourdieu e Passeron (2008) ajuda a posicionar esses grupos, principalmente, no ambiente universitário.

Como se sentir pertencente ao ambiente propagador da cultura dominante se a sua realidade é distante daquilo que se vivencia? É o que se observa nos relatos de Bruno:

[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. Aqui na cidade eu num trabalho, **mas todo final de semana que eu vô pra minha cidade, que eu vou pra lá todos final de semana, aí eu trabalho lá. Com isso mesmo de tirar leite. Aí eu estudo de noite, mesmo cansado. Não tem como render cansado, eu não rendo.** Todo final de semana eu trabalho. (Trecho da história de Bruno)

O lazer, também uma das formas de se adquirir ou aumentar o estoque de capital cultural, no caso de Bruno é o trabalho. Um trabalho que na verdade é a forma encontrada por ele e por sua família de garantir as condições mínimas de satisfação das necessidades básicas. Enquanto Bruno, nos finais de semana, “se diverte” trabalhando, a classe dominante encontra-se, por exemplo, em viagens, convivendo com pessoas de seu vínculo afetivo que dominam a língua culta e até outros idiomas e tendo também a possibilidade de aumentar o seu conhecimento cultural e também a posse de bens culturais. E na segunda-feira ou no retorno das férias, pode desfrutar de todo o seu privilégio ao ouvir do professor assuntos familiares. Já Bruno, no final das contas, irá se culpar, por não ter se esforçado o suficiente para lograr êxito nas disciplinas matriculadas.

Ou seja, essa culpabilização individual dos estudantes cotistas, diante dessas situações e do que foi analisado até o momento, retorna ainda mais forte e o sentimento de não pertencimento ao ambiente universitário, igualmente. 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, a próxima categoria analítica. Afinal, diante de toda a desigualdade da estrutura das relações de classe, está 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.

8.4 Violência simbólica

Chega-se, enfim, à categoria analítica que é uma das principais responsáveis pela manutenção das desigualdades das relações de classe na sociedade capitalista atual. Os motivos, segundo Bourdieu e Passeron (2008) é justamente o fato de que ela é exercida e sentida de forma invisível e, por isso, tão fácil de ser reproduzida pelos violadores e, incorporada pelos violados.

Cabe ressaltar que a lógica pensada para a divisão das categorias analíticas postas neste estudo se deu de forma intencional. Os mecanismos ocultos das desigualdades das relações de classe já retratados – condição de classe, habitus e capital cultural – são vistos como a fundamentação para se compreender como a violência simbólica ocorre na estrutura social das classes, principalmente, no seu *locus* primeiro: o sistema escolar. Por estas razões, buscou-se nesta categoria justamente desvelar o poder de uma dominação camuflada e imperceptível aos olhos dos agentes violadores.

Outrossim, cabe ressaltar que apesar da ação da violência simbólica ser “branda”, esta não deixa de ser uma violência de alto impacto, já que pode causar ao violado/dominado sentimentos de incapacidade, vergonha, “autoexclusão, autocensura e autodescrédito”, ou seja, como qualquer outra violência, ela igualmente é uma violação que gera danos. Neste caso, um dano simbólico, já que resulta em prejuízos em relação à maneira como os dominados enxergam a estrutura social (visão de mundo) e, principalmente, como eles se posicionam nessa estrutura. (TERRAY, 1996 apud MAUGER, 2017, p. 360)

Isto posto, chega-se enfim aos relatos que indicam os momentos em que os estudantes perceberam essas violações no ensino básico:

No ensino médio eu só tive uma excursão. Mas compensou...Porque foi uma excursão, **eu acho que basicamente eu implorei para ir nela, então [...]** eu fui atrás da vice-diretora[...].Porque, digamos que eu não só, **eu não era uma dos melhores alunos**. Essa foi na sede do Google em BH. **Aí, se quem tinha a melhor nota e melhor comportamento, ia. Eu não tinha melhor comportamento e questão de não ter o hábito de estudar [...]** eu tenho facilidade de estudar e não tenho hábito de copiar e nem de estudar. Só que [...]. **Eu não, eu não aplicava, eu só tinha facilidade de aprendizado e de aplicar**. Então minhas notas eram suficientes para passar, então não preocupava em ficar anotando, etc. [A escola selecionava] os mais bem comportados. [Então] obedecia a indicação do professor. Tinha professor que num ia com a minha cara e eu nunca fui simpático, eu num [...] sou tecnicamente simpático, eu só não seguro a língua. **Tinha uns professores que olhavam pra minha cara e ria**. Por exemplo, teve um caso meu com o professor de uma disciplina de humanas, o período era 25 e a média era 15 só, se não me engano. Eu tirei 14, a prova valia 15 pontos, eu tirei 14 na prova, **só que eu não tinha nada no caderno, ele riu na minha cara, e falou: “eu só não te dou esse ponto, porque você não copia nada**. Na verdade **ele queria incentivar a copiar, porque eu tinha potencial, só que eu não queria explorar esse potencial**. Então era praticamente um incentivo, só que tipo, não sei. Eu só [...] era só recuperar. No período seguinte eu recuperei. Eu num [entendi] [...] (risos/expressão de que não via sentido na ação). (Trechos da história de Arthur)

Arthur cita que teve “basicamente que implorar” à vice-diretora para ir até uma excursão prestigiada, há época, e que apesar dele não ter tido o “perfil” dos escolhidos (sujeitos disciplinados, esforçados e que reproduziam os “ensinamentos” dos professores – ou seja, aqueles que interiorizavam o arbitrário cultural repassado pelo professor por meio da ação pedagógica/AP) para a excursão, conseguiu se infiltrar dentre eles. O estudante que não “se encaixava na caixa” que os professores queriam enquadrar a todos pela interferência da AP, poderia ter deixado de ter uma das melhores experiências de sua vida escolar – que foi quando teve a inspiração para o que desejava para sua vida acadêmica e profissional. Mas ele parece ter resistido e não aceitado ficar de fora não por reconhecer uma ação de violência simbólica, mas pelo instinto de frequentar lugares até então desconhecidos e não vivenciados em seu cotidiano de periferia.

Ademais, é possível perceber nesses dois relatos do entrevistado Arthur que a própria escola reforçava a ideologia meritocrática de conceder privilégios aos que detinham já privilégios e, conseqüentemente, de reproduzir aos não privilegiados aquela concepção e sentimento de não esforço e de culpabilização individual. Conforme Bourdieu e Passeron (2008), é dessa forma que o arbitrário cultural é propagado e reproduzido, isto é, pela ação da

violência simbólica, que revestida de mérito torna-se amplamente aceita por todos agentes sociais e despercebida enquanto violência altamente danosa à igualdade de oportunidades.

Outro trecho narrativo que mostra a vivência de uma situação de violência simbólica, agora realizada pelos próprios colegas da sala de aula no ensino médio da entrevistada Thaís, mostra que o ato de violência gerou, há época, uma incorporação do arbitrário cultural:

Da minha sala, pelo menos em aparência, eram todos brancos, só eu de negra, de cor preta. Agora tinha morena, parda, mas negra de cabelo crespo, só eu. Eu sentia diferença de tratamento, até nas questões de aula. **Do primeiro ao terceiro ano, quando falavam de faculdade, aí falava de cota, eu tinha certo preconceito com cota.** Porque falavam: ‘tinha que ser tudo igual, pra que tudo isso?’ Eu não ia com esse discurso [não o endossava], **pior, ficava calada.** Não mostrava que concordava ou não, ficava quieta. Eu também não falava que tava fazendo [a avaliação seriada da IFES] a primeira e a segunda etapa. **Eu não falava que tava concorrendo aqui porque todos lá [...] É porque é o seguinte, na minha cidade, a maioria do povo de maior condição, matricula na escola pública e faz o cursinho em escola particular, por causa da cota.** Ai eu fico imaginando assim. No dia que eu passei aqui eu fiquei quieta também. Então eu pensava assim, **se eles soubessem que eu tinha passado, seria por causa das cotas e isso dava uma impressão de desmerecimento.** Naquela época eu achava que o povo que tinha acesso ao cursinho não era privilegiado e sim quem se aproveitava das cotas. Até as minhas amigas (brancas e loiras), as que são ‘nerd’, são cinco meninas. Todas elas estão na faculdade. Uma já formou, fez Biologia em escola particular. A outra fez particular também, outra faz Engenharia de Produção em Viçosa, na federal. Outra fez Engenharia Civil, mas saiu e duas Medicina. (Trecho da história de Thaís)

Portanto, a tripla arbitrariedade contida na violência simbólica só é possível mediante “poder imposto, cultura inculcada e modo de imposição.” (MAUGER, 2017, p. 360). Essas arbitrariedades são percebidas na narrativa de Thaís. Ela, que frequentava escola pública, mas que também era frequentada pela classe dominante - que ao mesmo tempo em que não concordava com a política de cotas, usufruía e se escorava nela – incorporou a cultura dominante por meio da imposição de uma concepção embasada na meritocracia, a base atual para se reproduzir e manter os privilégios.

A contradição e o paradoxo sobre a ocupação na escola pública da classe dominante para fazer uso (indevido) da política de cotas no ensino superior corrobora com o entendimento de Souza (2009) de que o não reconhecimento por parte da elite sobre as reais mazelas que levam às desigualdades, os fazem reproduzir discursos vazios sobre merecimento e esforço. No entanto, mais que contraditório e paradoxal que pareça, novamente, a classe dominante se apropria de estratégias, nesse ponto, escancaradas e ilegais, para não perder seus privilégios, antes totais e agora divididos por ação de uma política de ação afirmativa.

O que se observa é que violência simbólica já estava inculcada e era reproduzida pela própria vítima. Por meio dos discursos ouvidos nas salas de aula, Thaís incorporou o ideário da cultura dominante sobre o que era privilégio. Na verdade e em consonância com as discussões de Souza (2009) e Bourdieu e Passeron (2008), a jovem incorporou inversamente o real significado sobre o que era e quem eram os reais privilegiados. Isso a fez esconder sua posição de cotista até na IFES. Mas por quê? Justamente porque a violência simbólica foi tão bem sucedida que ela chegou na IFES carregando dois rótulos e duas marcas: a sua condição de classe e de raça:

Então, eu não falava que tinha passado por cota, porque era desmerecimento. E se não fosse a cota eu não ‘taria aqui’. Mas hoje eu entendo que minha vida é diferente dessas amigas minha, que tinham condições melhores e eram brancas. Mas na época eu não enxergava isso.(Techo da história de Thaís)

É perceptível, no primeiro trecho, o reconhecimento da entrevistada sobre quem na verdade era o privilegiado, na época do ensino médio. Porém, a sua vivência na IFES ainda carrega muitas dessas marcas, muitas dessas arbitrariedades vivenciadas durante a trajetória no ensino básico. As concepções da classe dominante sobre determinados *locus* na IFES também repercutiram na sua vivência acadêmica.

Eu tinha entrado no alojamento com uma concepção não muito boa do alojamento. Me falavam que era muita bagunça, que eu não conseguiria estudar, que era isso, que gente que fica fazendo sexo na casa. Foram pessoas de fora que me falaram. Que lá (moradia) era balbúrdia. Aí eu já fiquei com medo. Mas aí essa minha conhecida me indicou o bloco, que é visto como o melhor, aí eu fui direto lá e fiz a entrevista com as meninas. As meninas estavam meio apreensivas comigo, porque lá eu não tinha nenhuma amiga e no apartamento não tinha nenhuma negra, preta. Mas aí eu lembrava que eu já tinha convivido com bastante gente branca na escola. E no alojamento tem bastante negro. Pensei: ‘gente, não tem nenhuma negra nesse apartamento, como que vou fazer?’ Tudo branca e tal. Aí eu escondia ali também que eu tinha entrado por cotas. Aí tudo que falava, elas queria puxar assunto...Como que cê entrou e tal? Aí eu falei: ‘eu entrei pelo ENEM’. Eu falei assim, não queria falar, queria falar que eu tava superando. Mas eu escondia. Aí, todas brancas, aí uma delas foi mais com minha cara, ela é branca e tal e minha história tocou ela e ela falou que tinha gostado de mim e falou que podia ficar. Aí todo mundo falou que podia ficar e eu chorei de novo. E foi aquele choro. Esse eu soluçei, esse chorei de soluça mesmo. Elas também chorou, chorou e cada uma contou a sua história. Foi uma entrevista boa, mas que demorou. Aí elas me mostrou a casa. (Trecho da história de Thaís)

Ou seja, para além de carregar a marca cotista, escondida por sinal, Thaís já inseriu na moradia estudantil sabendo do rótulo que passaria a carregar, a partir dali. O que ela não percebeu é que passaria também a incorporar algumas outras marcas relativas à sua condição de estudante de um curso tradicionalmente masculino e elitista. Portanto, a menina pobre e preta do interior de Minas, passou a ser uma estudante, moradora do alojamento universitário e discente de em um curso altamente carregado de arbitrários culturais relacionados à condição de classe, raça e gênero. É o que se observa no seguinte trecho:

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 [no ensino médio], 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. No primeiro semestre reprovei em duas disciplinas em 8 matriculadas. Era [ligada a parte de extas]. E o (a) professor (a) [da disciplina de exatas] não olhava a minoria ali. **Achava que a gente tinha que pegá o livro e se virar.** (Trecho da história de Thaís)

A narradora ao relatar que tinha dificuldade de chegar próximo dos professores para verbalizar suas dúvidas, parece transmitir que o bloqueio de falar perante todos sobre sua dúvida muito diz das características do perfil predominante de sua sala. Ou seja, pessoas pretas, mulheres e pessoas dotadas de baixo estoque de capital cultural eram minorias. Como se sentir pertencente a este *locus*? Além disso, o ato de violência simbólica transmitida pelo (a) docente em transparecer aos estudantes que “era somente pegar o livro e estudar” potencializava a sensação de frustração e incapacidade daqueles estudantes (e de Thaís) que mesmo pegando o livro, não tinha êxito. O ato de violência simbólica relatado por Thaís e atribuída ao (à) professor (a) diz respeito ao fato de que o (a) profissional pressupõe que todos possuem a mesma condição de igualdade e oportunidade, o que não acontece diante de uma sociedade desigual.

Como, então, relatar dúvidas que podem lhe causar um sentimento de vergonha e incapacidade perante os demais colegas e professores? Como refletido, anteriormente, conforme os autores Terray (1996) apud Mauger (2017), Thaís parece vivenciar daqueles

sentimentos de autocensura e de auto descrédito, uma vez que invisivelmente incorporou a sensação de que não pertencia àquele local, àquele curso.

Outros trechos narrados pelos demais sujeitos de pesquisa também remetem à problemática do sentimento de não pertencimento, produto final, no ambiente universitário, do êxito da violência simbólica:

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 ‘educaçona’ [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.** (Trecho da narrativa de Bruno)

A fala de um (a) docente de Bruno de que ele “tem que se ‘adequá’ à universidade”, é um ato de violência simbólica que causou, no caso dele, para além do sentimento de autodescrédito e de autocensura, também lhe causou o sentimento de autoexclusão. Ele não mais frequentou as aulas daquele docente e foi reprovado por abandono. A punição foi dupla: por sua condição de classe e pelo coeficiente de rendimento insuficiente. O (a) docente, não percebeu que esse ato de violência simbólica poderia trazer à vivência acadêmica do discente, que estava em seu primeiro período. O sujeito de pesquisa, Bruno, também não percebeu que a sua história de vida e a sua condição de estudante cotista também influenciou seu “fracasso”.

[...] O que mais me fez ter reprovação foi a minha **falta de base no ensino básico. Eu acho que minha condição de classe e raça não influiu muito aqui na IFES. Aqui dentro nunca sofri nenhum preconceito, por minha classe ou cor ou por ser do alojamento.** Aliás, não sofri preconceito por ser do alojamento **porque eu acho que ninguém sabe que tô lá ainda.** Eu num escondo que moro lá, mas o povo não dá a menor não [não se importam]. (Trecho da narrativa de Bruno)

Para Bruno, a única razão para os seus fracassos acadêmicos na IFES estão relacionados à base do ensino básico. Mas, o arbitrário cultural está tão enraizado em sua visão de mundo que ele somente pensa que por não ter conhecimentos básicos é que não consegue seguir adiante. A sua posição na estrutura social, enquanto preto e pobre, é tão velada e escondida pela lógica do raciocínio economicista da sociedade - incorporada e reproduzida pelo sistema de ensino por meio da violência simbólica – que Bruno além de não perceber o que de fato pesa no seu histórico de reprovações, parece aderir ao discurso desse raciocínio simplista de uma falta de conhecimento básico. Ou seja, a inculcação e a reprodução estão fortemente arraigadas no discurso de Bruno.

O que se almeja nessa crítica, amparada pelas reflexões de Bourdieu e Passeron (2008) e Souza (2009) é que a culpabilização isolada do baixo rendimento acadêmico de Bruno atribuída ao seu histórico no ensino básico precário em escola pública, esconde e encobre o arbitrário cultural reproduzido e exigido pelo sistema de ensino da universidade. Entende-se que essa violência simbólica é o que reforça as dificuldades vivenciadas pelos discentes que podem impactar na sua retenção e evasão universitária

Ademais, a tripla arbitrariedade contida na violência simbólica só é possível mediante “poder imposto, cultura inculcada e modo de imposição” (MAUGER, 2017, p. 360). Assim, os professores ao exigirem as precondições necessárias para atestar êxito ou fracasso na escola cometem essa tripla arbitrariedade. Mais uma vez, Arthur traz narrativas que mostram tal situação, tanto na escola básica, quanto no ensino superior.

Esta questão de concentração é muito complicada, porque quando você entra [na escola], vai **pra uma escola, onde vai muita gente que você considera pobre, só dá pobre, ela faz milagres**, é[...]Baixa condição de renda, mas dentro da escola é mais pobre. A maior parte deles, geralmente chega no final do dia, como eu estudava a noite, alguns trabalhavam tinha bastante gente que trabalhava, e chega no final do dia encontra os amigos e quer conversar. **Então, você não vai vê essa concentração toda, que**. É, sim porque praticamente eles estão no final do dia ou tá cansado, ou tá vendo os amigos ali, eu ia conversar. **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...** já tem horário definido a sentar e estudar, já sabe como vai estudar pra essa matéria. **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 ante 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. (Trecho da história de Arthur)

O narrador parece perceber as diferenças em relação aos demais estudantes que possuem incorporações condizentes às estratégias de concentração e disciplina, por exemplo. Ou seja, o próprio sujeito dotado de baixo estoque de capital cultural ao se comparar com colegas pertencentes às classes dominantes, começa a entender o que de fato corrobora com a reprodução das desigualdades de classe. A fala “pressupõe que você sabe estudar” de Arthur é a tradução daquilo que Souza (2009) pontua como as condições – morais, sociais e culturais - essenciais e contidas nos capitais impessoais tão afetivamente e “naturalmente” transferidos pelas classes dominantes aos seus herdeiros. No entanto, a ocorrência da violência simbólica permanece e acaba reforçando o sentimento de não pertencimento ao ambiente universitário dos sujeitos cotistas, apesar da descoberta, em partes, sobre o quão diferente são as oportunidades entre os estudantes universitários.

Esse sentimento de não pertencimento, reforçado pelos discursos dos docentes que verbalizavam claramente aquilo que eles consideravam como básico para todos os estudantes ingressantes no ensino superior, na verdade encobria o fato de que eles, os docentes, exigiam condições sociais, econômicas e culturais inerentes à classe dominante. A reprodução do arbitrário cultural em torno da exigência oculta e invisível pelo sistema de ensino dessas condições e determinantes estruturais - que são a razão da desigualdade das relações de classes - é o que define o ato de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

A seguir cabe a demonstração de outros relatos de como esse arbitrário é vivenciado e reproduzido no dia-a-dia dos estudantes cotistas, sujeitos dessa pesquisa.

[...][**O (a) professor (a) falou que era só estudar.** Aí a gente conversou e a gente tava falando disso: acho que várias coisas influenciam. [Cê acha que é só estudar?]. Não (pausa). **Não é só estudar. E às vezes não tem jeito de estudar, sabe?**[...] Eu acho que a forma que a matéria é dada, é muita matéria pra pouco tempo. Muito aluno, pra um professor só. Então, eu sei que o(a) professor (a) também fica onerado (a) de um monte de aluno e tal. **Como que ele (a) vai dá um trabalho e avaliar cada trabalho específico. A prova acaba sendo o jeito mais, apesar de ser mais injusto, o jeito mais prático de avaliar.** Tanto que é esse período, eu falei que eu passei, mas assim..eu fiquei com 56 no período e [o (a) professor (a)] falou pra mim que...Eu mandei um e-mail perguntando. E ele (a) falou pra mim que passou todos os alunos que tavam com mais de 50 pontos. Retido. Todo mundo que foi lá, fez pelo menos 50, que foi tentar fazer a sub (recuperação) e que já tomou pau, passou. (Trecho da história de Luciano)

[...] Cheguei [na aula] o (a) professor (a) falou assim: ‘sabe quando você tá no Ensino Médio e a nota não importa. Aqui importa...**a nota importa, aqui só consegue mestrado quem tem nota, só consegue bolsa quem tem nota, não adianta ‘cês’ tentar iniciação científica, os núcleos se você não tiver nota.**’ Falou isso pra sala inteira assim, no primeiro dia de aula. No primeiro dia, já soltou essa. **Já começou o discurso soltando isso. Então, tipo assim, quem não tem base, na primeira prova já vê a nota lá embaixo, já começa a desesperar. Ali, já começa o processo de exclusão.** Hoje o (a) professor (a), que tava na aula experimental né? Aí fui fazer uma pergunta pra ele (a), eu num sei nem o que foi a pergunta. Eu sei que eu perguntei um negócio pra ele (a) lá e ele (a) falou: ‘**cês tão [num curso de Engenharia], cês tem que saber.**’ Tipo assim: ‘**estuda aí ‘véi’, ‘cês’ tão na [Engenharia].**’ E se eu tivesse fazendo Química? Aí, tipo, ficou por isso. Tipo não entendi. Ele (a) falou isso na frente da sala inteira. Ele (a) não respondeu e ficou assim. Ah isso [com essas atitudes e ações] eu já tô acostumada. Eu fiquei bloqueada só no primeiro período mesmo. Não aguentava ficar na sala de aula. E os meus problemas de saúde mental começaram no primeiro semestre. (Trecho da história de Carol)

Eu já percebi, bastante, a prática de muitos professores, especialmente de uma disciplina, que eu sempre tive dificuldade, **deles passaram que a culpa das reprovações era apenas nossa, que era falta de esforço.** A parte de física, que é uma parte que eu sempre tive dificuldade. Esse semestre mesmo aconteceu, o (a) professor (a) 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. [Na outra disciplina], eu reprovei uma vez e agora tô na segunda [tentativa]. **Na [primeira disciplina], na hora que eu passei, eu tive que buscar ajuda. Tive que pagar aula particular [...].** (Trecho da história de Thaís)

Eu sou mais a favor de fazer prova do que de apresentar trabalho, seminário. Não gosto de falar. [Então, se a prova é justa ou não], depende. Tem alguns professor que adota, tipo assim, eles dão uma certa matéria, tipo, [disciplina de exatas], que já é conteúdo difícil. **Aí cê vai estudar pra aquela matéria, chega na prova dá outra matéria.** Já aconteceu comigo já. **Isso não é justo.** Eu acho que eles pensam que todo mundo já tem um conhecimento base e que dá pra chegar no nível que eles exigem. Eu acho que eles [pensam] isso. **Mas incomoda bastante, quem não tem esse nível de aprendizado alto.** Acho que falta um pouco disso. (Trecho da história de Bruno)

Vejo problemas no sistema de ensino, porque, eu tomei pau numa matéria por ter largado a matéria, por eu não estar interessada, de não tá bem por conta dos fatores externos né? Mas também percebia que muitos docentes pressupunham que já tínhamos o conhecimento básico, principalmente, nessas matérias da Engenharia. **A gente chega lá e eles [professores] falam: ‘porque vocês já sabem disso, porque isso é Matemática básica.’ Eu acho que a maior parte dos alunos tem medo de perguntar [as dúvidas].** Eu mesmo sou muito tímida, eu nunca falo nada na sala. Então, assim[...] **Eu já presenciei professor sendo grosseiro, mas não nesse contexto de desqualificar a pessoa que não tem conhecimento básico.** Só de ser grosso (a) mesmo. Eu acho que é o jeito. Tem professor de tudo quanto é jeito, né, porque são pessoas. **Então, tem gente que é sem paciência outros com mais paciência, tem gente que é arrogante, tem gente que é...**(Trecho da história de Lívia)

Todo mundo pressupõe que você tem o conhecimento básico [...]. Assim, a parcela de pessoas que entrava ali [no curso matriculado] sem saber o básico era muito pouco, muito pouco. Tanto que eu num fiz amizade, 2018/1 e 2018/2 eu não fiz amizade com ninguém, ninguém. (Trecho da história de Francisco)

“Não são todos os professores que fazem isso [que tentam impor a cultura do mérito, da individualidade, da produção, da cultura dominante], mas sim existe grandemente na Universidade. Eu tenho contatos com professores que não são do meu curso por exemplo, cursos que não são de humanas. **Os cursos principalmente que não são de humanas são extremamente mais fortes [ao impor a cultura dominante] [...]. Mas as pessoas acreditam que nós somos máquina e que devemos aprender, dormir, comer...[E a culpa é individualizada]**, exatamente. Os outros fatores, todos os outros fatores, na verdade, sem falar às claras, mas **eles acreditam numa meritocracia, na qual se você tem a capacidade de ter um alojamento, uma remuneração e tudo mais, o resto vocês tem que correr atrás, e por si só [...]** (Trecho da história de Sara)

Na maioria dos relatos, os estudantes cotistas se queixam de falas dos docentes que remetem à suposição de que todos se encontravam na mesma condição de igualdade para ter condições de lograrem êxito nas disciplinas frequentadas. Ou seja, o prejulgamento dos docentes, amparado pelo arbitrário cultural, parece condizente com o seguinte entendimento: se chegaram ao ensino superior público, devem, sim, ter conhecimento mínimo sobre determinados conteúdos. No entanto, o que é velado e não percebido por todos que estão diante do sistema de ensino é que a posse de capital cultural também se mostra determinante durante a trajetória acadêmica dos estudantes. Como bem refletido por Souza (2009), a não consciência desse determinante estrutural das relações de classe, faz com que os próprios docentes, responsáveis por repassar os conteúdos de forma mais recorrente no ambiente universitário, reproduzam essa concepção e, sem intenção, pois é o que traz a peculiaridade da violência simbólica, reforçam estigmas e rótulos, mais embasados nas condições de classe, e por vezes, nas relações raciais, do que na deficiência de conhecimentos básicos, que já deveriam estar incorporados por parte dos sujeitos cotistas.

Então, a “desculpa” dada pelo sistema de ensino da ausência ou insuficiência de uma carga de conhecimento mínimo (pelo menos teoricamente) para conseguir absorver e construir conhecimento sobre determinadas disciplinas, vai encobrir vários outros condicionantes (ligados à posse precária ou inexistente das condições sociais, morais e culturais) que impactam na vivência acadêmicas dos cotistas. Assim, o precário acesso à moradia, à recursos financeiros, às refeições diárias (básicas), a uma assistência estudantil material insuficiente e a inserção no mercado de trabalho informal para complementar ou ser a forma de sobreviver na

IFES são exemplos dos condicionantes externos expostos pelos estudantes entrevistados e que serão retratados de forma detalhada na categoria analítica “condicionantes da retenção”.

Desta forma, o que se percebe é que a suposição posta dos docentes parece aos olhos de todos e, até deles, amparada nos pressupostos do raciocínio economicista que prega o necessário esforço próprio – condições de merecimento - para se ter sucesso no espaço universitário. Assim, as falas sobre o estudante não saber fazer determinadas “continhas”; de que se ele chegou a estar naquele curso, não poderia fazer certos questionamentos e de que naquele espaço universitário a nota importa, mostra que de fato a ideologia meritocrática continua enraizada e mascarando os reais marcadores sociais tão refletidos por Souza (2009) ao se analisar a ralé.

Por conseguinte, a suposição velada - aquela que realmente deveria estar posta no sistema de ensino, mas que está escondida - encontra-se amparada no fato de que os mínimos sociais necessários aos estudantes para se manter no espaço universitário parecem não se restringir à sua herança material, mas precipuamente, da herança imaterial potencializada pela posse de capital cultural (SOUZA, 2009).

Desta forma, torna-se essencial o desvelamento de discursos e ações tão naturalizadas e recorrentes no dia-a-dia das universidades, que geram o agravamento das dificuldades vivenciadas pela ralé – estudantes cotistas. Outras narrativas e situações que remetem a ação da violência simbólica, em contextos e ambientes que diferem do cotidiano das salas de aulas, reverberam que as ocorrências não são praticadas apenas pelos docentes, mas por todo o sistema.

Eu tinha muita dificuldade [nas matérias], e eu não queria falar pra ele [colega de Moradia Estudantil] 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’.**
(Trecho da história de Sandro)

As suposições sobre o perfil necessário para se ter êxito no curso nesse trecho da narrativa de Sandro, mostra que o seu colega de moradia, responsável por dizer claramente a ele que diante daquelas dificuldades apresentadas, ele não teria como continuar na IFES, já lhe imputou a posição de fracassado e corroborou mais um pouco para que ele não se sentisse pertencente à IFES. Segundo o narrador, esta foi uma das situações que o fizeram repensar sobre o seu lugar na universidade e, pior, se ela (IFES) era o seu lugar.

Outros trechos narrativos que mostram o quão entranhado está a cultura dominante, embasada na meritocracia, na IFES é a percepção das seguintes estudantes:

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 Lívia)

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)

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 recorrentes e exigidos 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 reproduzem esse ideário e uma 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 que do raciocínio economicista propagada pela cultura dominante e reforçada pelo sistema escolar, conforme as discussões realizadas por Souza (2009). Afinal, essa visão redutoramente econômica sobre as mazelas da sociedade termina impactando toda a estrutura social, que encontra no sistema de ensino o seu habitat para a conservação dos seus privilégios, revestidos de mérito.

A narrativa de Sara também traz relatos elementares para se pensar sobre as formas como os preconceitos e discriminações são vivenciados no espaço universitário. A maioria dos

trechos relatados pela narradora guardam 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).

Na Universidade [em relação a já ter sofrido preconceito ou discriminação pela identidade de gênero], como eu vou dizer, claro que fere um direito fundamental, mas algo [escancarado] não, mas o velado sempre houve. **O velado, ele tem na sala de aula com olhares caretas ou algo desse gênero. E fora da sala de aula é nos corredores da Universidade, é na risadinha, nos sorrisos de boca e no cochicho, mas nunca frente a frente.** Sim [algo sempre velado], [mas] dentro dos portões da faculdade nunca, lá fora teve alguns, mas aqui dentro não. [Lá fora foi algo mais escancarado], de eu passar eles falarem alguma coisa e eu xingar de volta, o máximo isso. [Mas nunca fui agredida devido a minha identidade de gênero], [mas violência psicológica], com toda certeza. [Eu acho essa discriminação velada] pior porque você toma uma discriminação. [Quando ela é] posta, você meio que inconscientemente se dá o direito de responder na mesma medida. **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, o “rótulo alojamento”, o rótulo trans”, o rótulo de minoria social 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 “alguma coisa errada” tinha 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 Livia)

A percepção de Arthur e Livia 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-condicionastes postos pelo sistema – universitário - de que todos são dotados de um mesmo “esforço” e de um mesmo capital cultural. Os que fracassam não são visto como despossuídos

dessas precondições, 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 essas, são pessoas que não tem “perfil” e não “merecem” estar na IFES.

Essa percepção, volta à análise realizada por Souza (2009) sobre os motivos para que a estrutura social, no caso, a sociedade brasileira reproduza 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.

Como introduzido neste capítulo, todas as categorias até então analisadas possuem relação e acontecem concomitantemente na trajetória de vida dos atores sociais. Por isso, optou-se por deixar a violência simbólica como a última categoria dentre aquelas que tem como fundamentação o referencial teórico desta pesquisa, que possui como pilar a teoria sobre o sistema de ensino de Bourdieu e Passeron (2008) e a análise sobre as relações de classe, principalmente, sobre “A ralé Brasileira” de Jessé Souza (2009). A justificativa é que a violência simbólica é fruto de todo um sistema, que tem a escola como *locus* elementar e estratégico para a manutenção da ordem societária, embasada na cultura dominante, da classe dominante.

Enfim, após a análise desta categoria analítica, o que se percebe é que o perfil predominante de outrora nas universidades – a elite branca - parece manter e reproduzir a seu ciclo de privilégios. Antes, já se barrava a ralé no ingresso, agora mediante a política de cotas, não tanto! As barreiras, no entanto, parecem claras e amarradas nas normativas das universidades para se medir o sucesso e o fracasso dos seus estudantes. Ou seja, a prova, o selo e o certificado que antes excluía a ralé, já na entrada na universidade pública, agora, está mascarada pelos regulamentos, resoluções e, pior, pelo dia-a-dia das salas de aula, do centro de convivência, da biblioteca, enfim, do ambiente universitário. O que fazer para enfrentar tais problemáticas? Outra ação afirmativa pode ser um dos caminhos ou pode reforçar ainda mais os (des) caminhos da permanência da ralé na universidade: a assistência estudantil.

8.5 Permanência material ofertada pela assistência estudantil

Antes de adentrar na análise das narrativas da categoria da permanência material, cabe realizar um adentro, no que se refere à definição das formas de permanência (material e simbólica) amparadas sob os pilares da política de assistência estudantil nas IFES. Desta forma, os conceitos sobre a permanência material e simbólica foram amparadas nos estudos de Santos (2009), Fonaprace (2012) e Silva (2017)⁴⁵. Ademais, esta e a próxima categoria analítica são entendidas como um dos principais pilares sustentadores da rale (estudantes cotistas) nas universidades.

Os motivos são essencialmente relacionados ao fato de que como já exposto neste estudo, após a emergência da política de cotas a política de assistência estudantil aparece como a principal ação que tenta garantir a permanência dos cotistas no espaço universitário. Assim, a política de cotas ao ser uma das formas de se enfrentar e reduzir a “estratificação social no acesso à educação” (SENKEVICS, 2017, p.8), resultado das desigualdades das relações de classe no Brasil, reforça o papel da função social primeira da assistência estudantil: a permanência dos cotistas no *locus* universitário. Ambas, enquanto ação afirmativa, já que são políticas sociais que visam a garantia de uma igualdade de oportunidades à atores sociais pertencentes às classes historicamente fragilizadas e até excluídas de muitas oportunidades, como por exemplo, do acesso à educação superior pública.

Ademais, esta categoria analítica – permanência material - se refere 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).

Quanto à permanência simbólica, esta é entendida como a oferta de condições que minimizam os efeitos da divisão desigual da estrutura das relações de classe e dos aspectos étnicos-raciais, que podem causar o prejuízo nos processos de interação e de reconhecimento da rale no espaço Universitário (SANTOS, 2009). Nesse sentido, esta categoria também possui relação com o entendimento sobre a assistência estudantil ampliada (FONAPRACE, 2012),

⁴⁵ Esta referência, em específico, foi o que aguçou e gerou na pesquisadora a necessidade de se analisar a assistência estudantil sob os dois pilares da permanência material (assistência básica) e o da permanência simbólica (assistência ampliada). Ressalta-se que o entendimento do professor da Universidade Federal de Uberlândia, Leonardo Babosa e Silva, foi exposto durante a sua apresentação sobre os “indicadores e seus usos na Assistência Estudantil” no I Encontro da Regional Sudeste do Fonaprace em abril de 2017 em Diamantina/MG, no qual a pesquisadora estava presente.

conformada pela realização de ações que garantam apoio à classe popular/ralé/costistas para que esta se sinta pertencente ao ambiente universitário.

Após essa contextualização, enfim, chega-se à análise das narrativas sobre o quão elementar e/ou limitante pode-se configurar a assistência estudantil básica ofertada pela IFES⁴⁶ na trajetória acadêmica dos atores sociais desta pesquisa. Inicia-se a análise, portanto, com os trechos narrativos que demonstram a forma como se deu o acesso à assistência estudantil básica, ao se chegar na IFES.

E aí começou [a faculdade aqui na IFES], enfim. Na época eu comecei a olhar alojamento, [a procurar a assistência estudantil]. Só que no caso eu não consegui na época o alojamento provisório. Isso acho também que é determinante para a pesquisa, enfim. **Foi extremamente difícil no começo, eu não conseguir o provisório e eu ter que me virar na cidade. Eu morei na cidade de março a maio. [Não consegui porque] já tava lotado [o alojamento provisório]. [Na época, o critério era], quem chegou pegou.** Eu cheguei na segunda chamada [...]. Eu vim com tudo, porque eu falei: ‘eu vou ter que ficar’. E aí eu não consegui o provisório, mas eu já imaginava que eu não ia conseguir o provisório, por que tinha entrado em contato por telefone aqui antes. Eles me falaram que o provisório já tinha lotado e as 15 vagas já tinham sido esgotadas, pelo critério ‘quem chegou, pegou’. Isso em 2015. Na época eu procurei [a AE], conversei que não tinha condições [de ficar sem o auxílio da moradia estudantil e] falaram: **‘lamento muito, aguarda sair o resultado final da moradia estudantil, enfim, entrega a documentação da avaliação socioeconômica e aguarda’.** [E] já tinha trago tudinho, inclusive tinha muitos documentos, no raio daquela lista lá no sistema que não precisava, tipo uns dez que não precisava, que chegou aqui a assistente [social] na época pegou e falou: ‘isto aqui não precisa, isto aqui não precisa’, mas estava na lista porque eu conferi um por um, enfim. **Aí eu fui morar na cidade, mas quem que me ajudava financeiramente foram os meus avós.** Os três primeiros meses foram os meus avós que pagavam o meu aluguel. [Eles] não reclamavam [de me ajudar financeiramente], mas era claro que era um baita de um peso pra eles, entende? Durante os três primeiros meses [foram eles que me ajudaram]. **[A bolsa na época eu não tinha conseguido],** porque não existia bolsa calouro, não existia nada. Quando saía o resultado da avaliação socioeconômica que você [saberia se] conseguiria talvez o alojamento, a bolsa e o resto. **Aí eu já em maio [que eu] consegui o alojamento. Tinha muitas pessoas do provisório – [que na época eu visitava - que foram embora, porque justamente nesses três meses [iniciais, os estudantes] não tinham absolutamente nenhum tipo de auxílio pra conseguir permanecer na Universidade.** [E em maio] eu acho que eu já consegui sim, já foi tudo junto [bolsa, moradia definitiva e os demais auxílios]. **[E aí eu consegui a me manter].** [Eu acredito que a política de cotas seja] extremamente importante. **Creio que eu não estaria aqui [se não fosse ela].**

⁴⁶E, para fins de entendimento, cabe mostrar a forma como a IFES em estudo organiza a sua assistência estudantil básica. São programas e/ou auxílios concedidos ao estudantes considerados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica: moradia estudantil (não pecuniário), bolsa institucional (pecuniário), subsídio à alimentação (pecuniário), assistência à saúde (não pecuniário), auxílio creche (pecuniário) e transporte gratuito interno (não pecuniário).

[...] E a assistência estudantil foi determinante pra minha continuidade. Com toda certeza. [E vem sendo até hoje], com certeza. Hoje em dia, [eu recebo] a bolsa, que é de 500,00, eu faço 20h semanais [dedicadas às atividades da bolsa]. (Trecho da história de Sara)

No contexto vivenciado pela narradora Sara, esta informa que o fato de não conseguir a moradia provisória a fez ter que recorrer à ajuda financeira dos seus responsáveis, na época, os seus avós. Os motivos de não conseguir a moradia provisória parecem ter relação com a forma de seleção dos estudantes às vagas. O critério “chegou/pegou” não mais acontece na IFES, justamente por ter se repensado a forma de garantir o acolhimento dos estudantes que, pelo critério de prioridade (maior índice de vulnerabilidade socioeconômica), assumem as vagas desde a revisão dessa forma de seleção.

No entanto, a partir do relato de Sara percebe-se que a demora em se conceder um dos únicos auxílios pecuniários ofertados pela assistência estudantil da IFES – a bolsa institucional – pode impactar, no início, na permanência dos estudantes, que chegam até a evadir da IFES por insuficiência de condições financeiras, como reforçado pela narradora. No caso de Sara, esta pode contar com o auxílio pontual dos avós, enquanto não tinha acesso aos programas e benefícios da assistência estudantil.

Ressalta-se, todavia, que a citação da narradora sobre a não existência do programa de bolsa destinado aos calouros, na sua época, mostra que a gestão da AE da IFES avançou ao oportunizar a chance de os calouros em situação de vulnerabilidade socioeconômica terem acesso a um auxílio financeiro, sem precisar passar pelos processos de seleção do Programa Institucional de Bolsas da IFES, que pressupõe uma vivência acadêmica prévia para concorrer aos editais⁴⁷. Ou seja, os problemas em relação à procura de bolsas na universidade pelos calouros, recém-chegados, aos editais do programa de bolsas institucionais foi amenizado pela criação de um programa exclusivo a eles, cujo critério de seleção perpassa pela prioridade de acesso àqueles estudantes que apresentam um índice de vulnerabilidade socioeconômico mais agravado.

Já outros relatos mostram outra situação, em que nem à família podem recorrer financeiramente, devido à situação de alta vulnerabilidade socioeconômica. É o que relatou Thaís e Bruno.

⁴⁷ Geralmente, os editais do Programa Institucional de Bolsas possuem pré-requisitos relacionados à porcentagem de curso concluído, o que torna a concorrência dos calouros possível somente no edital específico para o seu perfil: estudantes que acabaram que entrar na IFES e que ainda não possuem vivência acadêmica.

Aí chegamos aqui eu e minha mãe e ficamos num hotel. Morrendo de fome[...] ‘nóis’ tinha virado a noite sem comer e tinha dado só um cochilo. E ‘nóis’ comprou uma marmita pra dividir. E aí na segunda [-feira] já tinha entregado os papéis aqui[...]E a [menina que cedeu a moradia] perguntou se eu já tinha conseguido a vaga, porque tinha outras meninas no apartamento que não tava gostando muito de ficar lá. Então, ela tinha deixado eu ficar lá até sair o resultado da moradia – fiquei durante uma semana – semana dos calouros. E aí eu fui ficando lá na semana dos calouros. E aí chegou a entrevista aqui[...]veio eu, a moça e minha mãe pro atendimento com a assistente social e tinha um outro atendente de cabelo grisalho. E aí nós chorando[...]Até a moça chorou...E eu falei assim: ‘que eu queria só um lugar pra dormir e pra comer’. Porque o resultado da moradia provisória já tinha saído e não dava pra esperar o resultado da moradia definitiva. Aí a assistente social falou que não precisava preocupar, mesmo que não desse certo ela deixava eu ficar na casa dela. Aí minha mãe chorou, eu chorei de novo. Eu acho que ali foi um choro de uma vida inteira. Aí ela falou que não precisava preocupar, que eu seria acolhida. Só que deu uma semana, aí eu vi que não tava saindo o resultado e nesse meio tempo a moça conversou com algumas pessoas daqui [Pró-Reitoria da AE]e o coordenador da moradia deixou eu ficar na moradia até sair o resultado. Quando ela falou isso foi outro choro. Mas demorei um mês pra conseguir a moradia, mas a bolsa e o RU e a saúde eu já tinha conseguido antes. Aí depois que saiu o alojamento eu fiquei mais tranquila, um peso a menos. E aí eu dei dinheiro pra minha mãe voltar pra casa e falei pra ela que ia informando como estaria aqui. (Trecho da história de Thaís)

Eu não tinha assistência estudantil quando eu entrei aqui. Então, no começo, eu vinha da [minha cidade] todo dia – ia e voltava num curso integral. Era puxado. Aí depois eu quis ir pra casa da minha tia. Que é lá no início da cidade, lá perto do aeroporto lá. E essa tia é por parte de pai. Então eu vinha todo dia pra cá. Num tinha muito vínculo com ela não, pra fala a verdade num conhecia ela. Minha mãe, tipo assim, num deixava eu ter muito contato com os parentes do meu pai não. Aí foi agora que vim pra Universidade que eu tive que procurar [apoio da família do meu pai]. Eu tive que ter contato mais agora. Meu irmão, meus irmãos, devo ter uns 9 ou 10 irmãos num conhecia nenhum. Agora que tô tendo um contato, mais ou menos. Meus irmãos tá tudo esparramado. Carmo da Cachoeira. Lavras. Itumirim. Itutinga. Assim...**Descobri a assistência estudantil, porque meus colegas falaram.** Que tinha assistência estudantil aqui, que eu podia correr atrás, que eu ia conseguir, **porque minha situação era favorável a isso.** E aí eu vim. **Isso foi 2019/1 até que eu não finalizei [o processo de avaliação socioeconômica].** Eu pensei: ‘ah num vô mexe com isso não, muito complicado, muito papel’. **Todo mundo fala isso né? Muito papel.** Aí foi por causa disso. Não finalizei [o processo]. Aí 2019/2 apertô, apertô demais da conta. Em questão das matérias lá, na casa da minha tia, tudo. Aí acumulou. Aí falei: ‘opa!’. Aí consegui a moradia e tá me salvando demais da conta.[...]Aí guardei o dinheiro, mas chegou esse semestre [2019/2] apertou e pedi a assistência estudantil. Não, falei: ‘chega né? Tem que dá um jeitinho pra melhorar a situação’. Ah tenho um restinho de dinheiro [guardado] e é o que tem me ajudado no RU e nas despesas. Minha mãe não tem como me ajudar [com dinheiro]. Ela ajuda, de vez em quando, com uma roupa, um desodorante, um creme...uma coisa assim.**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?** (Trecho da história de Bruno)

Tanto Bruno, quanto Tháís, estudantes cotistas pretos, relatam dificuldades elementares já no início da universidade. Tháís, com seu “choro de uma vida inteira” conseguiu mostrar à Pró-Reitoria executora da assistência estudantil que não poderia esperar o resultado definitivo da moradia estudantil. Pela sensatez dos profissionais que a acolheram, conseguiu o acesso à moradia, porém, como uma forma de exceção. E aí ela pôde “dar o dinheiro” para a mãe voltar para a casa, afinal, ela estava “segura” na IFES. A bolsa para calouros também estava assegurada e foi com essa “segurança” que ela pode ajudar a família em momentos de dificuldade, inclusive, permitindo à mãe seu retorno à cidade de origem, depois da “choradeira”. Ou seja, a assistência estudantil básica (FONAPRACE, 2012) – a chamada permanência material (SANTOS, 2009) – foi essencial para o início da trajetória universitária de Tháís.

Já Bruno, no primeiro semestre na IFES e sem assistência estudantil, teve que recorrer à ajuda de uma tia, por parte de pai (ausente), já que sua mãe e seus trocadinhos do seu “lazer/trabalho” não permitiam a sua manutenção de vida diária. Chegou até a tentar o processo de avaliação socioeconômica para ter acesso à assistência estudantil, porém, desanimou com a relação de documentos extensa. E aí, os “trocadinhos” [dinheiro que tinha guardado] acabando e o “aperto” [financeiro] chegando, não teve jeito, enfrentou a lista extensa de documentos e conseguiu o acesso à moradia estudantil. E mesmo com a assistência estudantil básica, continuou trabalhando.

O fato de ter continuado a trabalhar também mostra que ainda que a assistência estudantil seja essencial na permanência de Bruno, a necessidade de se ampliar as condições de renda fez com que ele tivesse perdas no sentido de não viver a plenitude da experiência universitária, o que impacta na permanência simbólica. Bruno, sabe que o desempenho e a vivência acadêmica são prejudicadas pelo tempo que tem que dedicar ao trabalho (informal). Bruno sabe que não é fácil conciliar trabalho e estudo. O que Bruno não percebe é que ao adentrar em um curso e em uma sala que, em sua maioria, é ocupada por pessoas das classes dominantes - e que não precisam dedicar seu tempo em trabalhos informais para complementação de renda e satisfação das necessidades básicas – reproduz o arbitrário cultural na seguinte frase: “foi aí que eu pensei, o que eu tô fazendo aqui?” Ou seja, o que aquele jovem,

negro, morador do alojamento estudantil e leiteiro fazia ali? A Universidade é pública, o acesso vem travestido de meritocrático, mas a permanência, ainda é para poucos.

Outrossim, o que se observa, nesses dois relatos de Bruno e Thaís, é que ambos os estudantes recorreram à assistência estudantil justamente por não terem um núcleo familiar que os apoiassem financeiramente na permanência na IFES. Santos (2009) reflete em sua análise sobre a permanência material que os jovens negros, pertencentes à classe popular, antes de adentrarem no ensino superior já se preocupam com a forma como irão satisfazer as suas necessidades básicas. Tanto Thaís, quanto Bruno relatam que utilizaram das suas reservas financeiras (obtidas por meio dos trabalhos realizados nas cidades de origem) no início da IFES pois já sabiam que as dificuldades para a manutenção de vida diária aconteceriam e/ou chegariam em algum momento.

Nesses dois casos, o acesso à moradia, à bolsa, ao transporte interno gratuito, ao restaurante universitário com valor acessível foi determinante para a continuidade de ambos na IFES. A impossibilidade de se receber a bolsa institucional e moradia definitiva no mês de entrada do estudante na IFES, está mais relacionada às questões operacionais e até de recursos humanos para dispensar os atendimentos em tempo hábil. Mesmo diante dessa dificuldade institucional, Bruno diz: “sem a cota, sem a assistência estudantil não estaria aqui (na universidade). Outros narradores também verbalizaram isso.

[...] Sem a assistência estudantil eu não estaria aqui, eu não estaria aqui, sem RU, sem bolsa, sem é... o alojamento, eu não estaria aqui. (Trecho da história de Luciano)

Com certeza. Se não fosse a cota e a assistência estudantil eu não estaria aqui. (Trecho da história de Carol)

[Então, assim], se não fosse a moradia na minha trajetória, não teria como tá aqui. E a bolsa agora é essencial pra minha permanência. Inclusive, estou com muito medo de tudo o que tá acontecendo [menção ao contingenciamento dos recursos às IFES pelo MEC – 2019-2], do que vai acontecer[...]. Porque eu vou ter que ir embora. Não tem como. Da última vez que eu tive em casa, minha irmã falou que minha mãe tava com muita dificuldade de pagar o aluguel...pagar essas coisas. Esse mês eu não recebi a minha bolsa, não, minha orientadora aprovou fora do prazo. Eu fiquei indo atrás dela, ela não aprovou. **Então, assim, esse mês estou com o dinheiro do meu namorado e dos meus amigos, dinheiro emprestado.** (Trecho da história de Lívia)

Aí meu pai trabalha de informal e esses aluguéis que me ajudaram a me mantém até aqui [antes do acesso à assistência estudantil básica]. Até eu conseguir a moradia. Eu já tava [com bolsa], eu já tava pensando, eu quando o resultado da bolsa., a bolsa daria pra “mim” manter aqui, só que a bolsa. [...]eu peguei a segunda chamada da bolsa de calouro e estava sendo

implementada ainda, saiu uma semana antes da segunda chamada. Eu já tava pronto pra voltar pra BH, desistir por causa que eu não ia ter condições para me manter. Eu não tava conseguindo emprego. Aí eu pensei em desistir[...] **Se não fosse a assistência estudantil eu não estaria aqui. Nem permanecendo.** (Trecho da história de Arthur)

Então, assim, a **bolsa e a moradia é tudo pra mim.** [...] (Trecho da história de Francisco),

Aqui é muito bom. **Sem a assistência estudantil não estaria aqui.** Sem a política de cotas eu acho que também não. **Não "taria".** Isso tudo ajuda bastante. (Trecho da história de Sandro)

[...] Depois que eu consegui a bolsa meus pais, bem antes disso, meu pai tava conseguindo me mandar 200,00 sem reclamar. O [...] **por seis meses que eu fui passar pra bolsa ou um ano eu não sei. Eu passei uns perrengues.** Não tinha esse negócio de bolsa calouro não. E a minha vulnerabilidade[...] eu era seis [pontos] na época, e então como você consegue bolsa? O alojamento eu consegui, de última chamada. **Eu já tava preparando minhas malas para ir embora, porque eu não tinha condições, eu tava comendo cenoura, cenoura com creamcracker, porque eu não tinha o que comer no café da manhã.** É porque eu tinha que, que pagar o RU. [Nessa época] eu tava no [alojamento] **provisório, que salvou a minha vida, aquele provisório, se eu não tivesse o provisório eu não teria lugar para ficar, entende?** Isso eu não teria. E hoje em dia eu falo **muito bem do provisório,** porque oh foi uma experiência muito única na minha vida, porque eu conheci gente que tava mais na merda do que eu. E eu tirava grana minha pra ajudar os outros, então foi um momento que eu tive mais[...] essa coisa humana sabe, essa troca. (Trecho da história de Mônica)

Percebe-se que a bolsa institucional e a moradia estudantil assumem protagonismo nas falas dos narradores, possivelmente, por serem as duas formas da assistência estudantil na IFES que garantem condições mínimas para a manutenção de vida diária. A moradia estudantil gratuita permite que o valor utilizado pela bolsa possa ser destinado à outras necessidades básicas, como alimentação, vestuário, lazer e material didático, por exemplo. Um deles, Sandro, até verbaliza que a IFES é muito boa, que a assistência estudantil é muito boa. Entretanto, mesmo diante desta percepção da relevância da assistência, por meio da moradia e da bolsa, para a permanência na IFES, muitos narradores verbalizam os seus limites.

Limites, estes, relacionados à insuficiência do valor da bolsa para garantir todas as necessidades de vida diária e da vida acadêmica, por exemplo. Dificuldades que passam a ser supridas (se é que elas sejam supridas em algum momento) por meio da inserção em trabalhos informais e/ou no estabelecimento de estratégias de sobrevivência que não se restringem à alimentação, vestuário e/ou materiais de limpeza e higiene pessoal.

Portanto, para além das necessidades de moradia e auxílio financeiro que garanta condições mínimas para a satisfação das necessidades elementares, estas também se referem ao

acesso ao lazer, a compras de materiais, ao uso de tecnologias para o cotidiano da sala de aula, enfim, às necessidades que podem propiciar o aumento do estoque de capital cultural, algo tão essencial na vivência acadêmica.

[...]Cê consegue viver com 300 reais? Oh, mesmo você pagando [um valor simbólico no restaurante universitário/RU]. Oh ‘vamo, vamo’ fazer uma conta boba[...]Vamo supor que você põe crédito no RU pro cê almoçar e jantar. Cê paga 60 reais [mensais]. É...roupa, tem que comprar coisa pra lavar roupa, tem que comer em casa, limpeza da casa... E cê acha que dá pra viver com 300 reais? [...] Sem falar que se ocê quiser, por exemplo, viajar um final de semana pra sua casa. Imagina[...]Gasto com xerox, livros] Sim. Roupas, por exemplo, eu gasto muita roupa é.. tipo[...]Calção térmico eu tenho que comprar sempre por causa do [meu curso]... Tênis, gasto nisso também. **[Então], sempre que dá eu trabalho [pra conseguir complementar minha renda e satisfazer as minhas necessidades cotidianas na Universidade].** Sempre que dá eu trabalho. [...] Eu fui pra minha cidade agora nas férias. **Eu trabalhei todo o tempo que eu tive lá...todo o tempo.** [Como] **servente de pedreiro!** Lá, eu tenho um amigo que é treinador do nosso time e ele montou uma construtora. Então a gente fez um acordo de eu poder trabalhar pra ele, só quando eu tiver lá, sabe? Aí eu ligo pra ele antes, quando eu tô indo. “Ó pode vim aí...” Ele me paga por dia, eu trabalho os dias de semana quando eu tô lá. Aqui [na cidade da IFES] eu trabalho... Ano passado eu fiz muito, muita pesquisa, né? Porque tava na época política[...]Tava bom pra fazer pesquisa, pesquisa política. **Depois eu fiz, é[...]a gente fez, fiz por pouco tempo mas a gente fazia alguma coisa pra vender de comer. Lá no alojamento.** Tipo cachorro-quente, algumas coisas pra vender sim, **salgado e garçom, às vezes.** Ah trabalha com o que dá. [...] **Tem que tentar trabalhar de acordo com as aulas, sabe?** Tipo, se você tem **uma aula 7 horas, não dá pra trabalhar de garçom numa noite anterior.** Não, aí não tem jeito. **Ou você trabalha ou você vai na aula.** (Trecho na história de Luciano)

A pergunta que inicia esse trecho se refere a uma pergunta realizada à pesquisadora, que possui uma posição de classe que garante um maior estoque de capital cultural, por exemplo. Luciano ao endereçar essa pergunta à uma pessoa que não passa pelas dificuldades dele e que não possui uma história de vida semelhante a sua, tenta trazer a reflexão de que qualquer pessoa, não só ele, o cotista, não tem como se manter e suprir suas necessidades básicas e de um estudante com o valor recebido pela bolsa. Os pré-julgamentos que ele, possivelmente, deve ouvir e que está inculcado na sua visão de mundo é que pessoas de sua classe devem se contentar com pouco. Um pouco, porém, nada suficiente para as exigências, por meio da violência simbólica, exigidas pelo sistema de ensino.

É o que Souza (2009) discute como sendo o grande drama da sociedade brasileira, que aceita produzir gente de um lado e subgente de outro, gente que deve estar disposta a assumir determinadas funções e ocupações não tão prestigiadas e que causam a sensação na classe dominante de perda de tempo. Então, os trabalhos ligados ao “servir” (garçom, doméstica,

diarista, entregadores de alimentos) devem existir e majoritariamente são ocupados por um determinado perfil ligados à ralé.

Além disso, o estudante verbaliza no final: “ou você trabalha ou você vai na aula”. Esse relato mostra, claramente, que mesmo tendo a possibilidade básica e mínima para permanecer na IFES (assistência estudantil básica), a assistência estudantil básica possui limites e faz com que uma parcela do seu próprio público usuário tenha que recorrer a outras estratégias de sobrevivência que lhes causam prejuízos, no sentido, tentar se manter (e sobreviver) no ambiente universitário.

Na minha visão, a assistência estudantil atualmente vê que ela tá dando, no posto de atendimento psicológico [acompanhamento de saúde mental], tá dando moradia, bolsa, subsídio no RU é o suficiente. Na minha opinião é isso que a assistência estudantil tem feito, fala: “agora você está em situação igual” e não tá. Estar em condições iguais, você, por exemplo, eu vivo do RU porque eu tenho demais contas[...]eu tenho higiene, minhas roupas estão um caco e tal. Então esses 300,00 basicamente vai pra isso, eu não tenho lazer, não tenho como ‘vivê’ a experiência da Universidade eu sobrevivo, tento me formar, pra depois ter que sobreviver de outra forma. A assistência estudantil não[...]a Universidade não possibilita ‘pros vulneráveis’, porque eu tô considerando o caso da gente, porque[...]Eu tô me enquadrando aqui, ela não considera, ela não considera a vivência deles, eles consideram que são todos iguais. A gente tá dando só, a gente tá dando moradia pra vocês, algum auxílio à saúde, então já tá suficiente. “Eles já estão em condições iguais”. Não está. A gente não tem a mesma oportunidade de lazer e de cultura que os outros. Eu já tive que dar aula particular, em alguns casos e já cuidei do filho de uma amiga minha pra tirar alguma coisa. Pra [ajudar a complementar a renda]. Eu creio que quando você preparava, tava preparando pra dar aula particular por exemplo, eu não tô dando oportunidade de focar naquilo que realmente eu teria que fazer[...]Por que você dar aula particular não é o mesmo que chegar na sala e dar aula. Eu cobrava por hora, mas minha aula não é só aquela que eu estou ali. Tem toda uma preparação antes, pra você dar aula, dispõe de mais tempo que só aquilo, e nesse tempo eu poderia tá focando em alguma coisa que.. envolvendo o período, nas atividades acadêmicas que eu tinha que desenvolver. Quando eu tava ajudando o filho de uma amiga, eu também poderia tá fazendo alguma outra coisa, focando no meu desempenho acadêmico, poderia tá vivenciando o que é uma Universidade, não é só tá ali estudando. O que a IFES tá fazendo e falando: “ó, cê tem a mesma oportunidade de fazer...”. Não tem esse apoio. é esse apoio que tá dando [a assistência estudantil], é mais pressão pra cabeça.(Trecho na história de Arthur)

Apesar de Arthur afirmar que sem o acesso à essa política de permanência não estaria na IFES, “nem permanecendo”, esses trechos de sua narrativa mostram críticas à assistência estudantil básica na IFES. É o que Bruno relatou anteriormente e corroborando com tal análise Santos (2009) reflete que a busca de estratégias para a satisfação das necessidades diárias no dia-a-dia da universidade faz com que uma grande parcela de estudantes não consiga vivenciar

plenamente a experiência que a IFES tem a proporcionar. Diante desse contexto de busca pela permanência material, a permanência simbólica é prejudicada.

Esses relatos não retiram, de forma alguma, as contribuições que a moradia, a bolsa, o subsídio a alimentação e o transporte gratuito trazem aos seus usuários. A percepção de Arthur, por sua vez, contribui para mostrar que ainda existem percalços durante o caminho, mesmo com o acesso à assistência estudantil. Isto mostra veladamente também que a reprodução das desigualdades das relações de classe continua persistente no locus universitário, como já retratados nas outras categorias analíticas.

É importante deixar claro que a política de assistência estudantil básica, não tem a função isolada e nem conseguirá enfrentar sozinha todas as consequências injustas desta estrutura social embasada na imposição da cultura dominante, que como bem refletido por Souza (2009) demoniza o Estado e suas formas de assistência às minorias sociais e diviniza o mercado e sua ideologia meritocrática⁴⁸. É o que Lívia sentiu ao vivenciar um episódio na IFES ao ser identificada como usuária da assistência estudantil.

Eles acham que aquilo ali é favor, sabe? Coisas do tipo[...] ‘Nossa, mas deve ser muito ruim dividir a casa com mais 7 pessoas...’ Eu: ‘nossa, deve ser muito ruim quem não tem dinheiro pra comer.’ **Sabe, qual é o seu parâmetro? É ruim, mas não é o fim do mundo.** Eu tô aqui pra estudar, sabe? (Trecho da história de Lívia)

Ou seja, uma parcela da comunidade universitária julga que os estudantes moradores do alojamento e, portanto, usuários da política de assistência estudantil utilizam do dinheiro público para se manter numa IFES, sendo que isso, na concepção deles, deve acontecer mediante o esforço próprio. Assim, a classe dominante precisa sentir-se legitimada no privilégio, ela precisa ao defender seus interesses que estes sejam revestidos de esforço, mérito e virtude, mesmo que isto custe a exclusão, o risco e a pobreza de muitas outras pessoas, vistas como preguiçosas, folgadas e até “privilegiadas” por terem acesso às políticas sociais. (SOUZA, 2009)

A marca “morador do alojamento estudantil” também é sentida por outros narradores.

⁴⁸ Conforme Souza (2009, p. 87): “A quem interessa, afinal, culpar a má administração do Estado pelas mazelas sociais, cortar gastos públicos, pedir Estado mínimo, culpar os pobres pelo próprio fracasso, obscurecer conflitos, deixar que a busca de lucro seja o único princípio em todas as esferas sociais e interpretar o próprio sucesso como fruto ‘meritocrático’ do próprio talento visto como ‘natural’? Essas classes privilegiadas tem nome e lugar.”

Já me senti discriminada por ser do alojamento. A galera mete a língua no alojamento. Ah fala que não tem privacidade, que tem muita gente, que é só bagunça, que parece cortiço, [risadas]. ‘Ah, parece cortiço’. Eu falo que é legal, que as pessoas são legais, que lá é uma comunidade, que todo mundo ajuda todo mundo. Que existem pessoas assim, que existe todo tipo de pessoa lá dentro. A menina falou assim comigo ontem na sala de aula: ‘ah cê mora no alojamento né?’ Que ela tava me pedindo ajuda em Programação, aí eu tava ajudando ela e ela falou que tinha me visto entrando no alojamento, perguntou se eu morava lá e tal. Eu falei que sim. **Aí ela: ‘lá é só bagunça né?’** Aí eu falei que lá tem vários tipos de gente e pessoas. Eu falei pra ela, eu sou uma pessoa que estuda. [...] (Trecho da história de Carol)

Carol traz dois vocábulos que representam o seu sentimento enquanto moradora do alojamento estudantil: “cortiço” e “bagunça”. A palavra “cortiço” geralmente remete àquela concepção de um local ocupado por um coletivo de pessoas pobres. Em Minas Gerais, o palavreado também lembra que por ser um local ocupado por muitas pessoas, dotadas de pouca condição financeira e “poucos modos” (educação, postura, disciplina) geralmente ocorrem situações conflituosas e que geram desordem. Por isso, o segundo vocábulo utilizado por Carol remete ao termo “bagunça”.

Não foi à toa que, como já explicitado no referencial teórico, à luz de Souza (2009), que o termo *ralé*, foi empregado de forma proposital e provocativa pelo autor, não para ofender a classe popular desprovida de capital econômico e cultural, mas para desvelar o quão enraizados são os marcadores sociais e estigmas imputados a essa classe, por meio da classe dominante. Ou seja, a reprodução de todo um estereótipo é fruto do arbitrário cultural propagado desde os tempos da escravidão.

Para além das situações de estigmatização que parecem claras nos trechos narrados por Livia e Carol sobre a percepção dos próprios colegas estudantes na IFES, observa-se que o sistema de ensino, aí inclui-se também a assistência estudantil, reproduz esse ideário e vão mostrando aos seus usuários que eles devem se contentar com a forma como estão organizados e estruturados os programas e auxílios. E acrescentam, expostamente (e não veladamente), que se esses usuários querem de fato ter êxito, devem, por esforço próprio, correr atrás do sucesso acadêmico.

Outros narradores também trazem à tona esse pensamento:

Eu acredito que se há um aluno que está em vulnerabilidade socioeconômica, esse aluno necessariamente depende de vários auxílios e não de um, de vários auxílios. Até porque não é englobado, são fragmentados [esses auxílios na IFES]. E se o aluno se encontra em vulnerabilidade socioeconômica ele depende dos auxílios e **não é através de um mérito que você vai determinar se ele precisa mais, ou se ele precisa menos**’. No sentido de buscar mais

equidade. **Eu acho que na verdade o que precisa ser feito na assistência estudantil como um todo, é uma reanálise de conjuntura.** A partir do momento que principalmente você pega pra fazer uma análise do valor dessas bolsas com o índice de inflação, por exemplo. De você fazer uma análise do poder de compra desse valor dessa bolsa no mercado atual, de você fazer uma análise por exemplo do mercado imobiliário daqui da cidade para aluno, por exemplo, que estão, que não são contemplados com a assistência estudantil, mas estão contemplados com a bolsa institucional. Cê vai no mercado imobiliário aqui é extremamente caro e não existe nem um tipo de medida pra tentar frear este mercado imobiliário, este valor exorbitante por exemplo. [...] Como que o aluno tem 5.000,00 de apoio familiar em casa todo mês e paga 2,00 [no RU e] o aluno vulnerável 1,00, sendo que um tem 300,00 pra viver e o outro tem 5.000,00? Precisa ser repensado isso também na questão dos valores e de quem são essas pessoas que são beneficiadas. Acredito que é extremamente importante também a questão do discurso que[...]realmente você pegou num ponto que eu gosto de falar bastante. **As bolsas iniciais que vêm do governo são no valor de 400,00.** Aqui na universidade elas **passam para repatriamento pra 300 reais, pra atenderem mais pessoas. Que qualidade de vida você está proporcionando com esses 300,00?** Os 100,00 fazem a diferença, a qualidade de vida que você está proporcionado a essas pessoas, tão tirando 100,00 do valor da bolsa delas. **Se vai atender mais pessoas para tentar dar mais oportunidades, eu entendo, mas a qualidade que você vai ter que ofertar, de tentar dar o subsídio pra aquela pessoa desenvolver tem que ser o adequado.** Não adianta falar assim: ‘estou mostrando quantidade e não estou mostrando qualidade’, que é um discurso que nós temos na graduação de que temos muitas pessoas se formando, mas temos pouca qualidade. **E aí vai a questão do mérito,** como que foi o desempenho e tudo mais, mas você tem que ver a qualidade como fator primordial, inclusive na questão da assistência estudantil. De como aquele dinheiro está interferindo na vida daquela pessoa, de como está dando subsistência pra comparar em equidade. Além, de outros fatores.

Com toda certeza não [acho justo os condicionantes como estão postos hoje pra permanecer na assistência estudantil], porque quando você reprovou por falta, você não deixou de ser vulnerável, teve outros fatores que estavam ali que estavam elencados. E o que me deixa com muita raiva dentro da Universidade, de verdade, é que você, por exemplo, vai fazer uma espécie de recurso pra Pró-Reitoria de Graduação, você vai elencar laudos psicológicos, porque são os mais utilizados, porque é **o motivo da reprovação por frequência. 95% das vezes é por questão psicológica, eles simplesmente vão olhar pro teu recurso vão rir da tua cara e vão falar: ‘não’.** Por que eu não vi nesta instituição de todos os casos que eu já peguei aqui para ajudar, **um único recurso que apenas a questão psicológica foi usada como suficiente para uma justificativa na reprovação por frequência.** Às vezes a pessoa abandona, por exemplo, de estar frequentando uma aula que não está agregando. Porque existe N disciplinas que **tem altíssimos índices de reprovação na Universidade [e]que os métodos didáticos têm que ser repensados urgentemente. Mas quem leva a culpa,** desculpa usar a expressão, mas essa é a realidade, **é o aluno porque a questão de defender da meritocracia é que o aluno não se esforçou o suficiente para obter êxito naquela disciplina.** Então ele opta por não continuar fazendo aquela disciplina que está desgastando ele, mas de poder vir a agregar pra conseguir, por exemplo, fazer 12h de bolsas e dar conta de outra disciplina que vai ter, por exemplo. Tudo que você pensar, que tomou “pau” por frequência ou por nota na disciplina, ele vai tentar. Se ele viu que não vai dar conta ele vai tentar ajudar as outras disciplinas. Ele sabe que no CR dele vai

cair, o CR dele vai influenciar na hora de conseguir bolsa, vai influenciar na hora de conseguir disciplina, puxar as disciplinas no próximo semestre, tudo isso tem que ser pensado. Eu posso garantir pra você que os alunos pensam em tudo isso. Muita gente, às vezes, não chega. Quando você pergunta eles não chegam a falar isso, mas inconscientemente eles já pensaram em tudo isso. [Os movimentos estudantis, a participação estudantil], desde que eu estou aqui em 2015, eu venho [participando]. Isto é uma questão que vem desde o IF, eu sempre mexi com coisas de apresentação, desde 2007, 2008 sei lá, essa questão 2012, fiz parte do grêmio estudantil, fiz parte de novo dos conselhos, fazia parte da própria instituição IF. Aqui não é diferente, eu já tenho um pouco de bagagem de vivência neste sentido. [Mas aqui] não era bom, mas parece que piorou[...]é quase aquele...já não era bom, mas parece que piorou [...]. (Trecho da história de Sara)

O trecho narrativo de Sara traz dois pontos relevantes para se pensar na assistência estudantil básica na IFES. A primeira é a necessária análise sobre a forma como os programas e auxílios estão organizados e se estes tem de fato sido suficientes para a manutenção das necessidades básicas dos seus usuários. A segunda, traz uma reflexão essencial e não menos impactante ao se pensar na função social e a finalidade da política de assistência estudantil: os condicionantes postos nas normativas para que os estudantes usuários possam continuar com acesso aos programas e auxílios.

Conforme discutido no capítulo de contextualização sobre as ações afirmativas no ensino superior, tendo como aparato as discussões realizadas por Gomes (2003), estas ações visam promover e garantir uma igualdade de oportunidades perante grupos socialmente fragilizados, seja em razão de sua condição de classe, raça ou gênero. Assim, pontuou-se que além da política de cotas, a assistência estudantil ao priorizar o atendimento de estudantes dentro desse perfil de minorias também se consubstancia enquanto uma ação afirmativa.

Portanto, a assistência estudantil ao dispor na sua normativa maior (PNAES), como um de seus objetivos, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior e também as ações a serem desenvolvidas (moradia, alimentação, transporte, etc.) diante daquilo que se propõe – a garantia e oportunização de condições de permanência aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica – assume protagonismo no que se refere à execução de ações, estratégias e programas que visam o enfrentamento das desigualdades sociais.

Assim, se o estudante continua apresentando situação de vulnerabilidade socioeconômica e manifesta dificuldades de permanecer na universidade, o seu desempenho acadêmico (reprovação por falta) não pode ser um dos critérios que o exclui do acesso à esse direito social. Já que conforme o Fonaprace (2012), a assistência estudantil básica (moradia, transporte e alimentação) ofertada aos estudantes com baixa condição de renda encontra-se na

dimensão dos direitos sociais e enquanto tal, deve romper com as compreensões assistencialistas sob a tutela do estado, que trazem concepções ligadas ao favor e não ao direito.

Luciano também verbalizou sobre a sua percepção sobre esses condicionantes para permanecer na assistência estudantil.

[...] Se você tem uma matéria como [uma disciplina de exatas], por exemplo[...] **Se a pessoa faz a primeira prova - que mora no alojamento- e não passa, vai mal na primeira prova...eu, eu acho que ela teria o direito de ‘trancá’ a matéria e tentar estudar em casa. O que seria justo com ela. Então, às vezes você não vai ‘passá’ na matéria, sabe, que você não vai ‘passá’ e cê é obrigado a ‘continuá’ indo nas aulas. ‘Tomá pau’ [reprovar] por falta e não resolve. Eu acho esse sistema extremamente injusto, injusto sabe?** (Trecho da história de Luciano)

Segundo a normativa em vigor⁴⁹ e os relatos dos narradores, os discentes devem se atentar para os condicionantes de frequência e o mínimo de matrícula para permanecerem com o acesso à assistência estudantil. Ocorre que diante das dificuldades relatadas pelos estudantes assistidos, muitas vezes, as reprovações por frequência acontecem por motivos relacionados à situação de vulnerabilidade socioeconômica, de saúde e/ou pelas dificuldades em conseguir êxito nas disciplinas cursadas naquele período – que é quando o estudante percebe que não vai passar e prefere se dedicar às outras disciplinas matriculadas.

O que acontece diante dos reprovados por frequência e que possuem acesso à assistência estudantil é a sua exclusão dessa política, sem a previsão legal de retorno. Assim, este estudante passa a não mais ter o direito de acessar à moradia, à bolsa, ao subsídio da alimentação e ao atendimento à saúde. Ou seja, são duplamente punidos, pelas dificuldades vivenciadas e pelo não acesso à assistência estudantil básica.

Por isso, Sara questiona: “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.

⁴⁹ Não exposta para não infringir o sigilo da IFES na qual se realizou o estudo.

Outros relatos que mostram os limites da assistência estudantil básica na IFES se relacionam a insuficiência desta em proporcionar condições de igualdade em relação aos demais colegas, que geralmente são pertencentes às classes média e alta.

Não [tem sido suficiente a assistência estudantil básica], pra mim não. Foi o que eu falei pro cê. Tecnologia falta, tipo assim, sei que é utópico falar isso, porque eu sei que tecnologia é cara e normalmente se quebrar, o negócio é caro. A Universidade oferta somente os netbook's e eles são horríveis, pior que meu notebook. Meu notebook é ruim, o da IFES é pior. Muito ruim, muito ruim. E os computadores da Biblioteca são melhores, mas são poucos, são só 10. Já foi lá, vai lá na Biblioteca pra ver. No meu Departamento tem duas salas de computadores, que é o PV5 em cima e em baixo. Sempre tá lotado. Tem que chegar cedo pra pegar. Por exemplo, podia colocar computador no [alojamento], por exemplo. Seria muito mais simples. A internet do alojamento é lenta, não funciona na sala de estudos. Na sala de estudo não tem internet, isso é um absurdo. É o único lugar que tinha que ter internet era na sala de estudos e não na casa da gente não. (Trecho da história de Carol)

A questão do uso de tecnologias mencionada por Carol também apareceu em um trecho da narrativa de Francisco. Ambos mostram que a aquisição de tecnologias de boa qualidade fizeram falta e até contribuíram para o aumento das dificuldades em acompanhar as aulas em disciplinas consideradas como pré-requisito forte, entendidas nesta pesquisa como critério para se chegar ao perfil do estudante retido. É o que Francisco verbalizou.

Nessa época [do desespero pelas reprovações] eu já estava com moradia e bolsa, e essas coisas me ajudaram muito. Eu tô aqui hoje, eu posso falar, eu tô aqui hoje por causa disso – moradia e bolsa. Porque a minha mãe não tem condições de me ajudar. Os 300,00 reais que eu ganho, pra você ter noção, é os 300 reais que eu me mantenho aqui. Minha mãe não tem como me ajudar, nem com comida. E eu também nem ajudo ela, não dá. Não dá. Aí já aperta. Com o dinheiro da bolsa eu já comprei[...]eu tive que comprar um celular novo, porque meu celular estragou e eu não tinha contato, até então eu estudava com meu celular, porque eu não tinha o netbook. Aí depois eu comprei meu notebook com o dinheiro da bolsa também, parcelado. Parceladinho, na verdade, não. Com o notebook eu juntei, juntei o dinheiro da bolsa pra comprar à vista. Porque até então, eu não tinha cartão de crédito e não tinha como parcelar e tudo mais. Esse dinheiro que eu juntei foi somente com bolsa, só com bolsa. Juntei sobrevivendo com pouco, muito pouco. [...] **Nunca, nunca tive computador em casa. Hoje eu tenho o meu, mas consegui comprar com o auxílio que eu consegui da bolsa aqui na IFES. É o meu notebook que eu tenho, que eu uso.** (Trecho da história de Francisco)

Por outro lado, o narrador mostra o quão essencial foi a sua inserção na assistência estudantil básica para enfrentar suas dificuldades seja com a satisfação das necessidades

básicas, seja com a possibilidade de aumentar o seu estoque de capital cultural. Assim como acontece com Francisco, que mostra 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, praticamente todos os outros narradores postularam as contribuições da assistência estudantil básica.

Ocorre que tal assertiva 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 das consequências destas para a classe dominada – a ralé – não se prende unicamente na herança material ou no capital econômico. Mas também e, principalmente, na herança imaterial, no capital cultural e nos 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, 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 intrincadas e relacionadas como uma rede com as demais Pró-Reitorias de graduação, pesquisa, extensão e cultura, por exemplo.

Entretanto, observa-se que a assistência estudantil ampliada retratada na próxima análise – permanência simbólica/assistência estudantil ampliada – configura-se como outras possibilidades de ação e que vão além da concessão de auxílios materiais e básicos. 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.

8.6 Permanência simbólica ofertada pela assistência estudantil (ampliada)

Como já introduzido na última categoria analítica, a permanência simbólica conforme Santos (2009), é responsável por minimizar os efeitos e consequências das desigualdades das relações de classe dentro do contexto universitário. Assim, a questão que parece central à permanência simbólica é justamente o enfrentamento, via ações e estratégias, que façam com que seus usuários se sintam mais pertencentes a este *locus*, ou seja, se sintam menos estranhos e menos estigmatizados por justamente pertencerem à classe dominada.

Santos (2009, p.73) discute que os estudantes da ralé, – chamados pela autora de “estudantes das classes populares” – ao adentrarem no *locus* universitário, um espaço até então desconhecido e estranho, já que, em muitos casos, eles são os primeiros da família a ocuparem o espaço da universidade, acabam se sentindo não pertencentes a este ambiente. Bourdieu e Passeron (2008) explicam as razões deste estranhamento, por meio de suas teorias sobre o habitus, a posse de capital cultural e a ocorrência recorrente da violência simbólica. Já Souza (2009), com suas discussões acerca da estrutura social das classes brasileiras, reforça que muitas das marcas e estigmas carregados pela ralé são fruto de uma sociedade fundada nas bases do período escravocrata e no mito da brasilidade⁵⁰.

Por isso que o enfrentamento dessa desigualdade não perpassa unicamente pela posse da herança material e do capital econômico, como discutido por Souza (2009). Assim, compreende-se que a permanência simbólica assume protagonismo ao poder se consubstanciar enquanto uma forma de apoio aos estudantes pertencentes à ralé, que muitas vezes, vivenciam dificuldades e sentimentos de não pertencimento diante do *locus* universitário. É o que mostra o relato de Luciano, que reflete que muitas de suas marcas influenciam a sua trajetória acadêmica.

[Na Universidade já aconteceu de ter sofrido preconceito de raça] várias vezes, várias vezes... Mas eu vô te falá, vou ser bem sincero, que eu acho que

⁵⁰O imaginário social de que vivemos em uma sociedade onde impera o sentimento da “solidariedade coletiva” e que gera a (falsa) sensação de que todos estão em condições de igualdade e que, por isso, não há preconceito e diferença de tratamento entre todos os brasileiros. O mito consiste, pois, conforme Souza (2009), em uma das maiores razões para que a sociedade e a estrutura social brasileira continue a reforçar e a reproduzir gente de um lado e ‘subgente’ de outro. “Na realidade, a ‘legitimação da desigualdade’ no Brasil [...] é reproduzida cotidianamente por meios ‘modernos’, especificamente ‘simbólicos’, muito diferentes do chicote do senhor de escravos ou do poder pessoal do dono de terra e de gente escrava ou livre, gente negra ou branca. (SOUZA, 2009, p. 15)

não lembro **porque isso me afeta pouco**. Já discuti com uma menina da minha sala que ela fala que eu me expesso bem, mas que eu não luto pela causa. E eu não luto pela causa mesmo, sabe? Eu acho que... se você me ‘tratá’ diferente porque eu sou negro eu vou, sei lá, tentar te mostrar que não vai fazê diferença. Mas num vô querer brigar e tal. Não sou militante assim sabe? Mas já sofri muito muito muito. **Eu já[...]já ouvi dentro do [transporte interno da IFES] é[...] “fulano tem cara de morador da [moradia estudantil da IFES]. [E] por causa do curso [também]. Então pensa. Olha eu sou preto, pobre, faço [um curso não muito valorizado socialmente] e moro no [alojamento estudantil], risos. Pronto, só faltô sê mulher, né? Ou gay...que aí ia ‘aumentá’ o preconceito.** (Trecho da história de Luciano)

É possível observar que o narrador afirma já ter sofrido preconceito por causa de sua cor, porém, transparece que não se sente “afetado” por isso – “isso me afeta pouco”. No entanto, reconhece que não é tratado em condição de igualdade como os demais estudantes, justamente por ser negro, morador do alojamento universitário e estudante de um curso não tão valorizado socialmente e emendou: “só faltô sê mulher e gay, que aí ia aumenta o preconceito”. Essa sensação de inferioridade apesar de não afetá-lo é presente e Luciano reconhece que determinadas marcas e estigmas podem trazer prejuízos à sua vivência universitária.

Ou seja, as dificuldades materiais e simbólicas que influenciam o desempenho acadêmico e a qualidade de vida dos estudantes cotistas na IFES estão expostas e, no que se refere à última dificuldade, como a assistência estudantil tem se organizado para enfrentá-la? Como a assistência estudantil ampliada na IFES tem se estruturado? Conforme o Fonaprace (2012), a formação ampliada⁵¹ dos usuários da assistência estudantil também aparece como essencial nesse contexto da permanência simbólica.

Nesse sentido, enquanto ações que possuem um caráter universal, não se restringindo, pois, ao público estudantil com baixa condição de renda⁵², a assistência estudantil ampliada se dá por meio da execução de programas ligados à atenção à saúde (física e mental); ao esporte, cultura e lazer; ao próprio incentivo à formação de cidadania; à acessibilidade; ao ensino de línguas estrangeiras e também ao apoio pedagógico. Todas essas ações e programas são essenciais no enfrentamento das situações de retenção e evasão universitárias. (FONAPRACE, 2012)

Em relação ao incentivo à formação ampliada, observa-se que a assistência estudantil ao incentivar a formação da cidadania pode igualmente fomentar os processos de co-participação dos seus usuários em conjunto com a gestão da política, conforme o Fonaprace

⁵¹ Se conforma por ações que proporcionem processos de conscientização crítica e o exercício da cidadania. (FONAPRACE, 2012)

⁵²Um dos principais critérios utilizados pelas IFES para selecionar em caráter de prioridade o acesso à assistência estudantil básica.

(2012). No entanto, o que alguns narradores se queixaram é que essa participação tem se tornado distante.

[...] Quando eu[...]**tinha o provisório, querendo ou não, eles [estudantes do provisório] ficavam dormindo na cantina e a minha interação com as pessoas[...]tinha mais contato com as pessoas e agora estão entrando direto, aí fica meio que fechado.** Inicialmente foi basicamente, **eu senti que a gestão da AE queria criar um ambiente meio dividido**, pra conseguir, como eu poderia dizer[...]trabalhar mais lá dentro. **Porque querendo ou não o ambiente onde tá todo mundo tá na mesma situação é uma questão de resistência, das políticas.** Então se[...][...] E como, se eu não me engano, **faz parte da [estratégia de] guerra: tem que dividir pra conquistar.** Não sei[...]E se divide...**Acho que a gente perdeu o incentivo à coletividade, ainda há divisão, só que não tá mais tão[...]não tá mais tão visível.** As atividades que integrariam, que socializariam a gente lá seria [a festa tradicional que sempre faziam]. Não foi possível fazer, por causa do momento atual do país. Porque não é uma boa ideia de fazer festa na Universidade. Pelo tamanho que é a [festa tradicional], que geralmente ia envolver o nome da Moradia. **Outras formas de integrar acho que seria projetos. Teria que ser algo é[...]dos moradores e para os moradores. Porque se colocar intervenção externa, uma intervenção externa assusta. Querendo ou não assusta.** A questão é que quando precisar fazer uma oficina, uma coisa na IFES, você tem que registrar o projeto. Esse registro você que precisa de algum professor ou algum técnico administrativo como orientador. Que possa possibilitar esse registro. Aí, mais. **Um professor que não sabe da vivência ou um técnico que não sabe da nossa vivência entrar lá pra fazer alguma coisa. Eu acho que é difícil.** Essa é minha opinião, por exemplo, eu tenho uma amiga que queria muito dar uma oficina de violão para os moradores, dentro da moradia, dar aula e tal. Só que com quem seria o vinculado esse projeto, que técnico faria esse projeto, achar alguém que tivesse disposto a...” **Eu já não sei pros outros, pra mim é uma coisa meio que intimida [intervenção dos técnicos e docentes na Moradia].** Porque você só quer é.. ajudar o que tá, **os seus iguais, cê tá limitando a dar essa ajuda, tem que ter aprovação de um terceiro que não conhece a rotina, que não sabe.** [Que não tá ali dentro, não tem vínculo próximo, fortalecido com a comunidade] Sim. **É que nem cê pegar uma pessoa totalmente externa e querer dar uma ordem a alguém dirigindo, não dá certo. Não tem a cultura que tá lá.** Dá pra conta nos dedos o povo que faz extensão no alojamento, porque qual é a oportunidade que cê tem de extensão, com a pressão que cê tem [...] (Trecho da história de Arthur)

No primeiro trecho, o discente se queixa da gestão da assistência estudantil da IFES que parece se distanciar do incentivo aos processos de participação dentro da moradia estudantil. Arthur verbalizou que sente que a estratégia “de guerra” utilizada pela gestão foi justamente dividir as pessoas, ao não permitir o contato dos calouros, que antes ficavam em um espaço propício para reuniões coletivas com os veteranos. O que parece nos demais trechos dessa narrativa é que há, nessa situação, o não incentivo à organização coletiva dos estudantes do alojamento e isso causa consequências no que se refere à confiança desse público para com a

gestão da política de assistência estudantil. Confiança tão essencial ao se pensar nos processos decisórios a serem tomados pela gestão e que em essência deveria contar com a participação do seu público usuário, pelo menos para ouvir as demandas e necessidades.

A narradora Sara também se queixa dessa posição da gestão.

[...] ‘Existe’ pessoas, vamos usar isto, bem aberta. ‘Existe pessoas’ que gosta de centralizar questões e **estas pessoas centralizadas são, como eu vou dizer, um problema na instituição pública. Porque estas pessoas centralizadas, elas não conseguem dialogar com outras pessoas que são partes diretas nestas questões.** Na vivência, digamos como um todo da Universidade e que essas classes, todas essas classes precisam trabalhar com uma forma única para que você consiga ter melhores vantagens. São as pessoas centralizadas [que] começam a retirar a participação destes outros setores e começa a tomar decisões por si só. O que acontece: se torna autoritária, se torna uma medida inclusive como eu diria, não muito provida de inteligência. **Por que, muitas das vezes, você vai tomar decisões que você não tem sequer o conhecimento daquela realidade** e isso traz N impactos pra todas as três classes e isso é um problema. Ponto, deixa eu parar por aqui, por que eu não poderei continuar...eu acho que já deu o suficiente. Acho que não deveria [continuar]. (Trecho da história de Sara)

Ou seja, a falta de diálogo e do incentivo à participação não viabilizando situações e espaços propensos às discussões de demandas da coletividade, traz aos narradores sentimentos que de não confiança com a gestão. O sentimento dos estudantes perante a gestão da política de assistência estudantil parece remeter a lados opostos e as estratégias de “guerra” utilizadas, segundo Arthur, geram um distanciamento enorme da política com o seu público usuário.

A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação (2019), traz dados estatísticos relacionados ao ativismo estudantil dentro das IFES, o que pode ajudar a compreender o contexto da participação social dos estudantes dentro das IFES. Em tal indicador foi analisado que 28,4% dos estudantes das IFES afirmaram participar de movimentos e organizações ligados à participação política.

Por outro lado, a referida pesquisa também trouxe apontamentos essenciais no que se refere à desconstrução do senso comum de que os ativistas universitários geralmente possuem um perfil de protelar e ter baixo rendimento a vida acadêmica. Segundo os dados, o volume de trancamentos entre ativistas e não ativistas é menor entre os primeiros quando os motivos se relacionam ao trabalho, insatisfação com o curso, maternidade e dificuldade de aprender. Entretanto, outro traço apontado pela análise estatística desse perfil de ativistas diz respeito ao fato de que o quadro de saúde mental destes (dificuldades emocionais e sociais, ansiedade,

medo ou pânico, ideação suicida⁵³) apresenta quadros mais agravados se comparados aos não ativistas. Isso pode ter relação com os estudos que apontam, segundo a referida pesquisa, a uma tendência de que os ativistas geralmente vivenciam situações conflituosas seja na vivência acadêmica ou fora dela.

Tais indicadores mostram que o estudante ativista nas IFES encontra certas barreiras e dificuldades relacionadas aos possíveis estereótipos imputados a eles durante a sua vida não só acadêmica. Por outro lado, a participação política dos estudantes dentro do ambiente universitário, principalmente, daqueles usuários de uma política de permanência que tem sido protagonista ao proporcionar e tentar garantir uma igualdade de oportunidade entre os estudantes das classes populares e dominantes, se torna essencial.

Nesse sentido e vislumbrando as problemáticas relatadas e relacionadas ao distanciamento dos estudantes nos processos de tomada de decisões sobre a política de assistência estudantil da IFES, o desenvolvimento institucional⁵⁴ (ZAPATA; PARENTE, 2011) e local⁵⁵ (KRONEMBERGER, 2011) pode ser um importante articulador para o enfrentamento desse distanciamento ao incentivo da participação social.

Assim, argumenta-se que diante de um desenvolvimento institucional maduro e que de fato proporcione e fomente a participação social, aproximando, pois, os atores sociais dos processos decisórios de planejamento e avaliação, por exemplo, o desenvolvimento local acaba se fortalecendo. Enquanto um processo em que converge os fatores institucionais, políticos, sociais, econômicos e ambientais, o desenvolvimento local possui como pressupostos comuns básicos: “protagonismo comunitário, participação social, cidadania, voluntariado, redes sociais, parcerias, empoderamento, controle social, cooperação, empreendedorismo (social e empresarial), responsabilidade socioambiental, governança”. (KRONEMBERGER, 2011, p. 31).

⁵³ Termo técnico utilizado pelos profissionais de saúde mental. Significa também: pensamento suicida.

⁵⁴ A construção de “novas institucionalidades” como estratégia para contribuir com o desenvolvimento local também se mostram essenciais – a estruturação de redes de atores sociais, de conselhos deliberativos que visam o controle social são alguns dos exemplos que favorecem o desenvolvimento local. (ZAPATA; PARENTE, 2011).

⁵⁵ há estratégias de indução ou apoio ao desenvolvimento local e estas devem gerar um ambiente favorável a sua multiplicação, o que envolve entre outros fatores a participação plena da comunidade e a valorização, fomento e apoio às experiências locais. No entanto, a autora chama a atenção que as metodologias de apoio ou indução ao desenvolvimento local devem primordialmente facilitar as mudanças e desencadear processos e não ocasionar um manual fechado de implementação e execução do desenvolvimento. Seria no mínimo contraditório, o fornecimento de estratégias prévias a serem seguidas, já que o desenvolvimento local pressupõe a articulação e a construção da gestão compartilhada entre a sociedade, o Estado e o mercado. (KRONEMBERGER, 2011)

Outro relato que também traz uma reflexão sobre a forma como os profissionais da AE tem se relacionado com o seu público usuário e que também traz implicações ao laço de confiança, se refere às situações vivenciadas por Lívia.

Uma coisa que eu queria falar, eu, acho que quase todo mundo que eu convivo e que mora no alojamento sentimos que **tem muito pessoal aqui, que era pra ser da assistência social, mas que não tem o tato**. Às vezes, cê vem pra conversar com uma assistente social e a pessoa não ter o mínimo de tato e a pessoa achar [...] Eu não sei se tem muita gente que falsifica documento, mas a impressão que eu tenho é que eu já tive e outras pessoas tiveram é que tudo o que a gente fala é quase que fosse uma mentira. Então é tipo assim: ‘não, mas de onde surgiu isso aqui, não, mas e tal coisa. E você tá contando sua história e parece que está sendo desmentido, sabe? Eu acho que o pessoal [servidores] deve ficar com muito pé atrás e isso reflete muito no atendimento, e isso é ruim. Aí cê tem um problema e aí cê vai recorrer e cê não vai procurar ajuda. Eu lembro que quando eu tava no provisório, o pessoal falava de uma lista de espera, tem o nome das pessoas que passaram e a lista de espera e aí eu cheguei aqui e falei, porque a gente usava esse termo de lista de espera, aí eu falei: ‘quero saber a minha posição na lista de espera pra eu poder ter um posição.’ A moça que tava aqui, que não sei se tá aqui até hoje falou: ‘primeiro porque não tem lista de espera.’ Desse jeito comigo, aí eu falei, tem sim, porque se tem uma lista de espera é porque eu tô na lista de espera. Ela fechou a cara pra mim e eu falei, eu tenho direito de ver, você pode me mostrar a minha posição na lista de espera? **E muita coisa que eu já vim aqui na Pró-Reitoria era muito brigado pra conseguir**. Aquela coisa assim. Uma vez eu vim procurar saber sobre [um programa que ajuda pessoas com necessidades educacionais especiais] e se eu podia ter como ser atendida pelo psicólogo ou psiquiatra, pra fazer teste de aprendizado. Porque quando eu era mais novinha eu fiz, quando eu tinha uns 10 anos, e deu que como se eu tivesse um QI limitante, é como se você deduzisse mais do que aprendesse. E aí eu cheguei aqui porque eu tava tendo dificuldade pra aprender e eu cheguei perguntando do programa e sobre a aplicação de teste e tal. Eu acho que foi a vez que eu fui mais maltratada na Pró-Reitoria. A moça virou pra mim e falou: ‘qual o seu problema?’ Eu falei e ela falou: **‘você tá deprimida’**. **Isso tudo na recepção**. Um monte de gente lá e eu vim pra saber uma informação pontual pra acesso que ela poderia falar que não tinha isso no programa, sabe? [Ela] poderia ter me falado pra procurar outro profissional, me indicasse meios, me pedisse pra procurar o SUS. E aí, zero tato. E ela começou a fazer um monte de pergunta e aí ela começou a perguntar de histórico de saúde mental e aí eu falei do meu avô e assim foi horrível. Isso tudo na recepção. Eu assim, gente, o que eu tô falando do meu avô se seu vim saber sobre teste de aprendizado. Tipo ela continuou: ‘você tomou antidepressivo? [...] **Eu falei assim: ‘meu pai do céu, eu tô só fazendo a minha graduação, o que que esse povo quer comigo?’** [Risadas]. Aí depois cê foi lá em casa e **as meninas falaram que cê falou que era pra pesquisa e tal, aí eu falei menos mal então [risadas]**. **Eu já achei que a Pró-Reitoria queria alguma coisa comigo e eu aqui cansada da Pró-Reitoria já [risadas]**. Eu fiquei pensando assim: se nem o básico, não é só material, **são pessoas ajudando pessoas**. Então, essa moça podia tá no pior dia da vida dela, eu num vô saber disso, mas ela tem que ter uma posição profissional de me tratar com o mínimo de decência, de respeito e de sigilo. E não foi o que ela fez na recepção. **Então, se você não começa do básico que é uma pessoa da recepção ali. Tanto é que a primeira vez**

que eu fiz a minha avaliação também eu me senti muito estranha, porque, foi de: ‘cê tem certeza?’. Foi uma época em que a minha situação tava muito confusa, eu era caloura, eu não conseguia explicar como que a minha família tinha mudado tanto, como que eu tinha dinheiro e depois não tinha dinheiro. E eu senti assim, que ao invés de ser um entrevista em que poderia ser uma abordagem tipo: ‘então, pera aí, vamos entender um pouco a sua história, pra você receber a pontuação certa’, foi mais uma apredejada, foi tipo assim: ‘você acha que você é vulnerável o suficiente pra ter essa pontuação?’ E eu tentando entender o que era o Ensino Superior, o que era a IFES, o que era a assistência estudantil, o que era ser vulnerável, o que era aquela pontuação. Porque igual eu falei, sempre foi tudo temporário: ‘ah daqui a pouco tá tudo bem, como sempre foi, daqui a pouco tem dinheiro de novo, sabe?’ E não foi!! (Trecho da história de Lívia)

Tais intercorrências, agora relacionadas aos profissionais que atendem os usuários da política também mostram que para além da organização e estruturação da assistência estudantil, existe o trato, o vínculo e o perfil de escuta ao seu público. Um público que chega com histórias de vida carregadas de marcas e que ao adentrar em um local que deveria ser de acolhimento, sai com o sentimento de que parece estar fazendo algo errado e até de não ser “merecedor” daquele direito. Novamente, o arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2008) aparece e dentro de um local executor de uma política de ação afirmativa. De fato, o sistema de ensino como um todo reproduz a estrutura desigual das relações de classe.

Em relação às outras formas de assistência estudantil ampliada ofertada pela IFES, o que se pode observar nas narrativas dos entrevistados é que são poucos os programas realizados e utilizados pelos estudantes. As queixas, por sua vez, sobre as dificuldades vivenciadas e a ausência de apoio pela assistência estudantil ampliada são várias. A seguir estão os trechos narrativos que remetem a tal problemática.

Minha melhora tem partido (mais) de mim do que do próprio auxílio da saúde mental da IFES. Não [tenho acompanhamento contínuo]. Eu só tenho disponibilidade pra ir quando necessito. Só que quando necessito pode não ter vagas, posso não conseguir esse atendimento. Eu fui no período de férias, faz umas três semanas. Só que no período de férias não tem demanda, é mais fácil. O psiquiatra eu não retornei, porque o psiquiatra dá apoio “medicacional”, dão remédios. E como eu não tomo medicação, eu não passei no psiquiatra, eu fui em um psicólogo. O [...]durante o período de aula e você não acordava 7 horas da manhã, e tá lá na porta, você não consegue marcar psicóloga, porque há muita demanda. Então não é fácil, tá aí, mas não é fácil você conseguir. E mesmo, se eu não me engano, recentemente foi implantado que o psicólogo é pra pessoa vulnerável, se não me engano...Então não é fácil acertar isso aqui. Se você não acordar cedo. Se você não superar o seu o problema antes de tentar tratar, é ter a vida. **Por exemplo, eu tinha que[...]eu fui procurar o psicólogo. Um dia não teve, no outro estava cheio, no outro eu não consegui levantar da cama pra ir procurar. Então, existe. Não é tão fácil o acesso.** (Trecho da história de Arthur)

[A assistência estudantil poderia ajudar para além da oferta de moradia e bolsa], principalmente no início do processo de descoberta de transexualidade em 2018. Final de 2017 e início de 2018. **Foi nesse período aí eu passei acho que quatro ou cinco vezes na psicóloga aqui da Pró-Reitoria da AE. Só que, novamente, aquela questão de que é um atendimento emergencial. Não é atendimento continuado, não sei se seria o termo. [Todo o meu apoio durante o processo de me tornar transexual foi] por fora, não na Universidade.** Eu procurei na internet pra eu entender o que era, pra tudo. Embora eu busque sempre em meus amigos este tipo de apoio, a transexualidade eu não pude recorrer a eles, por que eles também não conheciam. Conhecem, sabem o que é, mas não tem um contato, então, eles não tem a mínima chance de ter apoio maior talvez nesse sentido, por que eles não tem contato. (Trecho da história de Sara)

Eu nunca procurei o atendimento psicossocial aqui na IFES, porque as pessoas do alojamento reclamam. Falam que é pouco, que é só quatro [atendimentos]. Eu também tenho muita dificuldade de falar dos meus problemas, da minha vida. Muita dificuldade de falar. Nunca tomei medicamento. Eu durmo, mas não descanso. Sabe quando cê dorme e acorda cansado? E isso foi desde que eu entrei [no segundo curso]. [...]. Eu acho que pra mim, **eu não sinto muita falta de ter um local de escuta não, mas pra muita gente do alojamento precisa disso.** Porque tipo assim, eu ando no alojamento, dou três passos e vem alguém no meu ouvido pra falar de alguma coisa, pra falar dos problemas. Só problema sobre as questões universitárias. Normalmente, [as reclamações são] voltadas pra família e financeiro, essas coisas, mas normalmente, reclamam mais sobre a IFES mesmo. Então, seria bom ter um serviço de acompanhamento né? Porque a vida inteira eu tive que resolver meus problemas sozinha, então, meio que já não sofro com isso. Eu acho que sei me virar sozinha. Por exemplo, eu tenho um problema X na minha frente aqui, invés de lamentar, chorar, eu pego esse tempo e penso como resolver esse problema. Agora, a maioria das pessoas já ficam lamentando. (Trecho da história de Carol)

Muitos desses narradores ao serem questionados sobre a assistência estudantil ampliada mencionaram o apoio psicológico ofertado pela IFES. Essa ação de atenção à saúde mental é o que mais aparece nos relatos, justamente por ser uma das ações mais reconhecidas até então realizadas pela assistência estudantil da IFES. Existem tantos relatos de queixas à forma como acontece os atendimentos, quanto também de críticas positivas em relação a esse apoio. No entanto, cabe um adentro em relação à fala de Arthur que se queixa da falta de continuidade dos atendimentos psicológicos.

Nesse caso, 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 em relação ao tripé 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 todo⁵⁶, no entanto, tais responsabilidades não substituem aquelas 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 tem 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 estudos que apontem as causas do adoecimento e sofrimento mental, enquanto 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 ao Centro de Atenção Psicossocial/CAPS que tem suas funções definidas e tem 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. A articulação entre elas se mostra essencial para que os seus usuários consigam desenvolver suas vidas acadêmicas ou não 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 a forma de territorialização dos centros especializados de atendimento ligados ao SUS. Já Mônica, relatou que durante o

⁵⁶ E 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, auxílio de exames laboratoriais, dentre outras ações.

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)

Enfim, durante as entrevistas e percebendo a dificuldade dos narradores em apontar as ações e programas ligados à assistência estudantil ampliada ofertada pela IFES, era perguntado: “O que você acha que a assistência estudantil pode fazer além da oferta da assistência material/básica? O que a assistência estudantil poderia fazer diante das dificuldades vivenciadas na IFES”. As respostas foram:

Eu não sei [o que mais a assistência estudantil pode fazer pra ajudar a gente que vive nessa situação]. Eu não sei o que mais, porque tudo que vem na minha cabeça em relação a isso é barrado pelo corte de verbas, corte de verbas na saúde, como é que vai estruturar uma atenção dessa complexidade. Integral. Eu acho que provavelmente se a gente continuar assim, não vai ter Universidade para estruturar esse projeto. Então, eu não consigo mais pensar a frente, eu só consigo pensar no dia de amanhã, talvez no dia de amanhã. **Tá muito pro hoje.** Então a minha mente tá muito bloqueada nesse sentido, eu não tenho ideia nenhuma do que esperar. Infelizmente. (Trecho da história de Mônica).

Acho que a assistência estudantil pode ajudar ouvindo as pessoas. Eu nunca conversei com ninguém, desde a infância até agora. Inclusive do abuso [sexual], ninguém sabe. Então, são coisas que tipo, eu tô aqui e fico pensando tudo que eu passei aqui. Eu penso, mas tudo que eu passei aqui e quero desistir? Aí eu lembro que sou uma guerreira e vem a força lá de cima. É isso que, e essa escuta que seria o que essa pesquisa tá fazendo que pode ajudar pessoas que estão na mesma situação que eu ou outra dificuldade. Pior que eu não consigo, apesar de eu conversar com todo mundo e tal, eu não consigo me abrir, inclusive com psicólogo. Nem tenta eu acho que consigo. Não tomo remédio e tenho resistência de tomar e ficar pior. 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)

Eu não sei o que a assistência poderia fazer para além do que tem feito, eu num conheço o programa e tal. Tipo, pra uma pessoa, com as mesmas

condições de vida, chega aqui e depara com a faculdade, com o curso é bem difícil. **Eu acho que tinha que ter um programa de acolhimento dessas pessoas, tipo assim, o que aprendeu, o que podia aprendê.** Acho que seria válido e ajudaria bastante esse tipo de ação. (Trecho da história de Bruno).

Eu acho que ter um acompanhamento dos estudantes que tem assistência estudantil e que tem manifestado dificuldades no rendimento é fundamental. Tipo assim, o apoio pedagógico seria bom, mas, às vezes, assim, tem os psicólogos daqui, ter até tem, mas é, até hoje eu nunca tive uma consulta lá. Então, tipo assim, eu procurei, só que[...]Tipo, em 2019/1 eu tive [uma disciplina], com [uma professora] e eu reprovei nela. E eu conversei com ela. Teve uma vez que ela me chamou pra ir na sala dela. Que teve uma vez que eu fiz uma prova, que eu não sabia nada da prova, que eu não tinha conseguido estudar nada pra prova. E eu escrevi um texto na prova, falando que eu não tava conseguindo estudar, que eu tava indo mal na prova. Só escrevi e ela leu o texto e me chamou. E foi na sala dela, fora do expediente. Aí ela conversou comigo, me ouviu, ouviu toda a minha trajetória e me encomendou ir lá no Núcleo de saúde mental pra ser atendido. E poder ter um acompanhamento e tudo mais. Só que, até então, eu nunca fui lá. Eu nunca [...] **tipo assim, eu fui lá procurar e me falaram que eu tinha que procurar no dia, na hora pra você marcar. Aí eu não voltei. Eu não voltei.** (Trecho da história de Francisco).

Eu não sei te falar se a assistência estudantil poderia me ajudar de outra forma pelos problemas que passei. Porque eu não procurei. Se eu tivesse procurado, aí eu teria uma visão maior. **Mas muita gente falou pra mim que já foi aqui no psicólogo, que foi bom, que conversou, que dava apoio, que tem[...]**Muita gente parece que volta a ser[...]**não ser a mesma coisa, mas muda alguma coisa.** Com a ajuda[...]dá um ajudada. **Mas seria importante ter um maior apoio, não sei se só psicológico.** (Trecho da história de Sandro).

Acho [que o apoio simbólico ofertado pela assistência estudantil poderia me auxiliar a enfrentar minhas dificuldades]. **Eu acho [também] que primeiro o professor teria que querer, porque se o professor não quiser, não resolve nada, né? Querê, querê, entendê? Que não tá todo mundo igual, sabe? Querê entendê que todo mundo que toma pau na matéria porque não qué. Querê entendê que tem a gente que tem dificuldade, tem gente que trabalha, tem gente que é mãe. [...]** Eu sei, que eu tô falando por mim, mas eu sei que tem “n” pessoas com problemas muito maiores. Tem uma menina na minha sala que é mãe, que tem dois filhos. Então, são dificuldades diferentes. Mas eu acho que o professor é muito afastado dos alunos, sabe? E essa quantidade, essa carga horária excessiva, faz esse distanciamento. Quando ocê tá, se ela tivesse 50 alunos, ela conheceria todo mundo, ia ser mais fácil de... há “porque que cê zerô essa prova, o que aconteceu? Cê não estudô, cê não qué, cê tá com dificuldade, cê não tá entendendo...é sua mãe morreu, o que aconteceu com você, cê zerô essa prova”. E não existe isso, sabe? Não existe isso. **Existe só a prova, existe outra prova. “Ah, cê foi mal...tem a próxima. Isso eu acho, isso eu acho que dá [ter apoio pedagógico na assistência estudantil].** Então, não sei se, só isso seria suficiente. Tem gente que não consegue fazê as coisas, né? Tem, sei lá, depressão, problemas...Tem problemas, mas não sei se... suporte psicológico, o suporte psiquiátrico, age... [O apoio] pedagógico age de forma diferente nas pessoas, sabe?**A assistência estudantil teria é que unir ou tentá ser um elo entre o professor e o aluno. É que... pra tentá facilitá, tentá fazê o professor querê ajudá o**

aluno... Não é todos os alunos...Claro que tem muita gente que não ‘qué’, que tá aqui à toa. **Mas acho que a... se a assistência estudantil conseguisse aproximar mais o aluno do professor, pro aluno... pra entender mais o aluno e ele também entendê mais o professor também. Entendê porque que eu tomei pau, mas porque que 50 pessoas tomaram pau na mesma matéria, numa turma de 70.** Então eu acho que esse é o papel... A gente sente as diferenças neste papel. [...] Eu querê te fala que não faz diferença na parte financeira, sabe? [...] **A bolsa, há oito anos atrás, era 300,00. (pausa) Mas é [...] influencia muito, muito, muito.** Mas a minha estadia na faculdade mesmo me fez melhorar. É o fato. Eu, eu falei isso lá em casa outro dia: **“morar, morar no alojamento me fez mudar meu jeito de ser em casa, sabe?”** Acho que muita coisa que eu não relevava em casa, eu relevo aqui [...] (Trecho da história de Luciano)

As respostas mostram que em algumas narrativas, o próprio estudante não sabe o que mais a assistência estudantil poderia fazer diante de suas dificuldades. Nestas situações, o que se observou é que o próprio discente possui uma concepção restrita da política, como se ela fosse responsável apenas em suprir as necessidades materiais dos discentes. Em outros, observou-se 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 acadêmico.⁵⁷

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 pesquisadora 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 isso: “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 a frente, eu só consigo pensar no dia de amanhã, talvez no dia de amanhã. Tá muito pro hoje”. Isso remete 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.

⁵⁷ O que também constitui finalidade da política de assistência estudantil, conforme o FONAPRACE (2012).

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, que a maioria dessas dificuldades partem do contexto de vida e também do *locus* universitário, que reproduz a desigualdade das relações de classe. Tudo isso causa impactos à permanência dos cotistas (classe dominada), 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.

O resultado: o existente e persistente perfil de estudantes cotistas retidos, vistos e identificados como aqueles que prolongam sua permanência na IFES. As razões? Os motivos? Os fatores influenciadores? Estão relacionados ao que se discutiu até aqui e será sintetizado no próximo tópico.

8.7 Condicionantes da Retenção

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, entre eles a identificação e interpretação dos fatores condicionantes que influenciam os índices de retenção dos estudantes cotistas, buscou-se observar na história de cada entrevistado, os principais motivos que, segundo eles, incorreram na sua entrada no perfil da retenção universitária.⁵⁸

Por conseguinte, ao se analisar as narrativas de cada entrevistado, 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 na escola básica e/ou no ensino superior e também alguns limites postos à assistência estudantil básica (permanência material) e ampliada (simbólica), enfim, a trajetória de vida dos entrevistados, guardam relação com as dificuldades vivenciadas no *locus* universitário e influenciaram, em muitos casos, a

⁵⁸ Como já introduzido nos “Caminhos Percorridos” entende-se por estudante retido aquele que teve alguma reprovação em algum componente curricular considerado como pré-requisito forte e que possivelmente impactará em sua permanência para além do previsto no prazo total do seu curso.

reprovação em disciplinas consideradas como pré-requisito forte, levando à consequente retenção em componente curricular e no curso. Por isso, esta categoria analítica foi propositalmente deixada por último, pra demonstrar que todas as categorias anteriores repercutem na trajetória acadêmica dos discentes.

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)⁵⁹, 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 novamente (e obviamente) 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 os motivos, o que guarda relação com o *habitus*⁶⁰ 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.

⁵⁹Que 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.

⁶⁰ Conforme 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’.”

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, como primeira indicação 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 dava com pais, irmãos, avós e até colegas de escola que viviam para trabalhar e, assim, conseguir sobreviver.

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, despente seu tempo em trabalho 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 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 até aqui,** eu não sabia o que que era. Tanto que no primeiro dia de aula[...]Eu procurei antes, mais ou menos, meio que superficial, sabe? **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.** Então, não tinha como chegar em casa e praticar e estudar. Porque até então eu ia e voltava, eu não tinha conseguido a moradia aqui na IFES. Então eu tinha que pagar. Como eu não tava trabalhando eu já tinha saído naquele outro serviço, eu só tava trabalhando na pastelaria no final de semana. E eu ganhava cerca de 30 reais por noite, e se for pra você contabilizar no mês, era o dinheiro exato deu pagar o ônibus pra poder vir pra cá. Não tem até hoje o transporte gratuito da minha cidade pra cá. A gente tenta, tenta, tenta até hoje e nada. Vai ver se agora dá. Só que tem que pagar o transporte pra ir e voltar durante a semana. [...] Só que [as duas disciplinas que eu reprovei no começo] que **apertou, porque como não tinha contato com Programação eu não consegui estudar.** Todo mundo pressupõe que você tem o conhecimento básico, até então, [em exatas]. **Assim, a parcela de pessoas que entrava ali sem saber o básico era muito pouco, muito pouco. Tanto que eu num fiz amizade, 2018/1 e 2018/2 eu não fiz amizade com ninguém, ninguém.** Esse trabalho de final de semana, pesou muito. Pesou muito. E na época, até então, sem assistência estudantil. Assim que abriu o edital aqui eu tentei, acho que foi em maio, por aí. Que foi aí que a gente conseguiu mudar. As minhas condições da minha casa [alojamento], era muito ruim, muito desorganizado, muito sujo, não dava pra estudar. **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 no DCC, 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.** (Trecho da história de Francsico)

Francisco já fala no primeiro trecho de sua narrativa que, assim como Carol, não pegou o hábito de estudar e isso tem atrapalhado ele no 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.

O narrador também se queixa do ambiente competitivo e pouco colaborativo em relação aos colegas. Isso parece óbvio - como já discutido na categoria analítica da violência simbólica - diante de um *locus* 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, aparecem. A sensação de “não merecer estar ali”, “daquele lugar ser algo estranho”, “pouco familiar” e “não legítimo de se ocupar” ocorre em consequência enormes. Isso tudo faz parte do efeito da violência simbólica transmitida pelo sistema de ensino e não só pelos docentes.

É o que Sandro 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 “jubramento”, 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 é o fato do entrevistado manifestar dificuldade elementar em ter êxito em determinados componentes curriculares, mas sim o de que pessoas de seu convívio expressarem claramente que ele sairia daquele *locus* como fracassado. 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?”. Sandro mesmo disse o seu sentimento diante dessa conversa: desânimo. Um desânimo que pode ter o 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, 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).

Outra narradora que verbalizou suas dificuldades em relação ao estranhamento 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 na IFES, mostram que o sentimento de não pertencimento não se restringe ao locus universitário, mas à estrutura social. Ela que 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 neste ambiente depois de tudo e todas as violações só por ser ela?

Luciano, chegou até a dizer em outro trecho narrativo: “só faltou ser mulher e gay, que aí o preconceito ia aumentar”. Thaís, não possui orientação sexual estereotipada pela estrutura social, mas os outros marcadores sociais estão presentes: 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 precondição 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 vem na baixa do coeficiente de rendimento e, paradoxalmente, pela sua exclusão do acesso à assistência estudantil básica. Se diante da dificuldade em ter êxito no desempenho acadêmico, há concomitantemente, a punição pela assistência estudantil, seria esta concebida enquanto ação afirmativa? Ou como reforçadora, neste caso, das dificuldades relacionadas à situação de vulnerabilidade socioeconômica dos discentes? Uma contradição, que se forma diante da inversão de finalidade e da função social assumida pela assistência estudantil.

Ainda em relação à forma como a política de assistência estudantil tem lidado com situações parecidas a de Luciano, 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. Eles estão presentes na vida do meu irmão. Depois que meus pais ficaram desempregados em 2017 [...] e começaram a trabalhar em horta. Eles passaram bastante tempo em casa, mexendo com a horta. Então na vida do meu irmão eles estão presentes [...] **[O que me fez trancar foi a] depressão.** Neste início de 2018, fui diagnosticado com depressão, eu tava com pensamento de suicídio. Início de 2018. 18/1 [2018/1]. Fui diagnosticado, 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. Semanal não, tava agendando pra quando tinha vaga [...]era diária ainda. Eu procurei um psiquiatra e fiz o tratamento com medicação. Sem passar pela psicóloga. O. 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 dormindo, então não dava pra conseguir estudar. Passava a tarde e a noite toda dormindo. Com as medicação. 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. Eu passei três semanas em casa. Família [...] Eu tive algum apoio familiar. **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,já tem horário definido a sentar e estudar, já sabe como vai estudar pra essa matéria. 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 ante 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 mereces 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.** Só num[...]eu não fiz o suficiente. Eu acho que isso foi o gatilho pra [...]Foi 2017-2. **Eu fiz 9 matérias e aprovei em 8. Eu fiquei chorando do meio[...]**Fui em 2018, em 2017-2 eu fui algum tempo pra casa porque eu não aguardei ficar. Eu acho que uma coisa que devia ser considerada é que a IFES tem [um] conceito de casos, alguns casos são considerados, como eu posso dizer[...] ‘Eu tava com a palavra na cabeça.’ Quando a pessoa tem alguma doença que não pode frequentar todas as aulas é pra dar um 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.

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. Ou seja, para esta estudante, o apoio à saúde mental concedido pela assistência estudantil foi essencial. Tal fato demonstra que a AE tem sido uma política importante para a permanência no ensino superior.

E esse negócio eu chegava muito cansada em casa. Tomei pau em [uma disciplina] no 1º período. Porque eu tava me dedicando pra [outra disciplina mais pesada e de exatas], [...], eu tive, eu te contei que eu sempre tive dificuldade em matemática. Eu cheguei aqui, um tapa na minha cara [foi essa disciplina], 1º período. Falei eu não posso tomar “pau” [nessa disciplina], senão eu não vou conseguir. **Aí eu estudava, estudava. Era muita reprovação [nessa disciplina em específico], tinha um índice de reprovação muito alto. Hoje [o maior índice de reprovação] é [outra disciplina]. Todo mundo falava [da fama, até então, dessa disciplina ligada à área da matemática], eu emocionei. E foquei [...] [e] eu passei sem sub, mas na [outra disciplina] não. Não deu pra mim. E ela era pré-requisito forte de [outra disciplina do outro módulo]. Eu não deixei de lado, eu fui até o fim. Em todas as matérias eu fui até o fim [não abandonou].**

Assim, eu chegava em casa eu não sabia organizar a minha rotina de estudos porque eu num tinha isso em casa também. Eu não sei [se o método dos professores, a forma de avaliar], não sei se tinha uma relação [disso] na reprovação. Eu não sei, eu acho que era mais dificuldade na matéria, que eu tinha. Eu tinha as monitorias, eu acompanhava as monitorias, mas não deu pra mim mesmo fazer de primeira, nas matérias que eu fiz. Ah tive [reprovação no segundo semestre]. [Numa disciplina ligada à Física] se não me engano, eu não lembro muito bem a ordem das minhas reprovações. Era todo mundo uma dificuldade meio que geral [em Física]. **[O que pesou muito nas reprovações foi o fator psicológico] atrelado ao excesso de atividades acadêmicas e a situação familiar. [E a condição de renda?] Ah! Com a bolsa de 20h eu virei uma burguesinha.** Eu comprei uma mochila pra mim, eu comprei um[...] [Com 400,00 a situação tava] tranquila, tranquila assim, **eu ajudava meus pais, porque eu acho que meu pai foi esperto ‘tamém’, porque ele já me criou na dificuldade e me edu[...]**Criou com pouco, então eu sabia como comprar as coisas com pouco dinheiro]. O que era essencial e o que eu podia cortar. Meu pai me ensinou de uma maneira eu acho que muito inconsciente, um planejamento de vida muito restrito. **[Você acha que essas dificuldades suas – saúde mental, conseguir adequar às várias atividades acadêmicas e de bolsa, tem relação com o sistema de ensino como está posto?] Eu nunca tive crise dentro da sala. Conheço bastante gente que já teve.** Fora da sala as minhas crises aconteciam à noite. Eu dormia, eu [...] a minha ansiedade se refere da seguinte forma, eu consigo dormir de cansaço, porque eu tremo horrores, tremo [...] pode tá frio, tá calor eu vou tremer. Eu suou a mão, boca seca, vontade de vomitar, eu não como nada, tipo fico um dia sem comer, então tem que ser controlada com remédio quando vem a crise. Eu já venho trabalhando isso, mas geralmente é na época, eu não lembro, eu lembrava melhor disso assim, da época da crise, porque é um negócio recente, mas[...]Minha mente, é um negócio que eu vinha conversando com o [psicólogo da IFES] inclusive. A minha mente ela tende a excluir muita coisa traumática pra mim e eu acabo não lembrando [...] Se a pessoa me fez um mal, eu não lembro como foi. Eu lembro que ela me fez mal, só que eu não lembro como foi. Mas as minhas crises, elas começaram a manifestar foi quando eu perdi minhas duas amigas por suicídio, porque[...]Uma delas não era estudante da IFES e a outra eu vi ela no domingo e ela se matou na 2ª feira. E isso [as perdas] foi recente, [uma] foi esse ano e a outra foi ano passado. **Além disso, a minha família. É a minha situação na faculdade tipo. A morte da minha vó foi um ponto também, porque eu vim pra cá a minha vó[...]eu tinha te contado isso tamém né? Eu vim pra cá a minha vó tinha acabado de morrer, a minha vó morreu em abril e eu vim pra cá em agosto, assim. E [eu tinha uma ligação bem forte com ela] e a minha mãe também.** Isso, eu deixei minha mãe lá do jeito que ela tava [deprimida e sem a mãe dela]. E a

minha vó que era meu apoio, também. **Eu choro também por culpa, sabe?** A minha mãe, ela se preocupa muito comigo sim. Ela manda mensagem todos os dias de bom dia. [É também um orgulho pra ela eu estar na Universidade]. Ah é! Quando eu era da orquestra minha mãe, que eu mandava foto, eu mostrava pra ela como que era. Postava pras amiga dela, postava no facebook, nooossa! [Ela não teve essa oportunidade]. (Trecho da história de Mônica)

Para Mônica, assim como, para a situação relatada por Luciano, a sua reprovação no primeiro semestre de uma disciplina de pré-requisito forte foi em decorrência de ter tido que priorizar outra disciplina, que há época, era a mais complicada e a que mais impactava na grade curricular. As inúmeras atividades tanto pelo curso, quanto pelas atividades da bolsa, segundo a narradora, também a fizeram ter uma queda no rendimento. A condição financeira? Ela até diz que conseguiu ter uma melhor qualidade de vida e a ajudar os pais.

Lívia também traz relatos parecidos com a história de Mônica e Arthur, ao verbalizar suas dificuldades em ter êxito em disciplinas em decorrência de sua saúde mental e também por ter que utilizar-se do critério de desistência.

As reprovações na disciplina que eu tive, em [em uma disciplina], é uma questão [a ser analisada] separada. Porque [na outra disciplina], foi no período que eu tava mal e abandonei. E [na terceira disciplina reprovada] era [uma disciplina] que eu sempre tive uma questão de não gostar, de não querer fazer e sempre tinha outra [disciplina] que eu tinha que estudar mais e deixar [essa disciplina de lado] pra lá. Foi uma outra também que eu deixei pra lá. A disciplina que reprovei mais vezes] eu nunca deixei pra lá e eu fiz três vezes. E da última vez, eu passei com uma notona [...]. Das outras duas vezes [quando reprovei] eu estudava, estudava e estudava e tirava cinquenta e poucos, sessenta e achava que depois ia fazer um relatório e uma prova e ia passar. Mas não passava, ficava na casa dos cinquenta. Uma vez 52 e outra vez 58, acho. São tantas coisas que [dificultaram o meu rendimento nessa disciplina, risos]. A dificuldade foi, primeiro quem faz Floresta, Agronomia, a Zootecnia e a Ambiental pode fazer eletiva, são muitos cursos. É uma sala com uns 120 alunos e tem vários professores. Então, primeira coisa: são muitos alunos e segunda coisa: são muitos professores. **Toda hora mudando a didática, toda hora mudando como que a prova é. Você fica confuso. São 6 créditos, é muito conteúdo.** É uma matéria complexa, são vários fatores pra você entender, é muita coisa. Não é uma matéria difícil, mas as matérias de solo não são simples, elas são muito complexas e [essa disciplina] é uma matéria complexa. E eu percebia que tinha um pessoal que tinha dificuldade e que não passava, mas o que acontecia, tinha um pessoal que ficava sempre na beirada. Então, aconteceu uma coisa que me deixou com muita raiva. **As outras reprovações ocorreram por causa de desistência e não igual essa de eu estudar, estudar e estudar e não conseguir ter rendimento.** E aquela coisa assim, que a gente entra numa mentira. Que aquela coisa, que cê entra num período que você tá estressado, que você precisa fazer as coisas e tá ficando pra trás, tem que fazer tantos créditos, tem que fazer pesquisa, bolsa, tudo. E aí você fala, não, período que vem vou puxar menos. [Mas] me sobrecarreguei muito. Pra fazer matrícula, você vê que seu SIG tá muito travado. E aí cê começa a puxar, puxar, puxar e tem que desistir

de alguma coisa. Aí cê desiste. Período passado, eu desisti de [duas disciplinas pesadas de exatas e física] [...]Eu não consegui puxar ela esse período não. **Eu não sei até onde a faculdade pode ajudar nessa questão das reprovações em componentes curriculares.** Acho que o acompanhamento psicossocial tem que ser melhorado, mas eu não sei até onde a IFES tem disponibilidade para isso. Porque eu sei que pra marcar psicóloga é muito difícil de marcar aqui. Mas eu num sei se é porque tá faltando gente ou o que[...]**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.** [E assim], é um curso que eu quero fazer, tenho identificação, me vejo formando e é o que eu quero fazer. Se eu continuar como eu tô agora, tô fazendo uma média de 7 matérias por período, se eu deixar o último período pra estágio e TCC acho que em 2 anos e meio [eu formo]. No caso, eu ia atrasar um ano, porque eu tenho que formar em um ano e meio. **A gente é forçado a amadurecer, a fazer as coisas. E agora eu só quero fazer o meu curso e formar e ficar tranquila e tirar proveito de tudo o que eu puder tirar, enquanto, eu ainda tenho acesso aqui. A saúde mental tá bem mais ou menos [risos].** Mas, num sei, às vezes, eu sinto melhor fazendo muita coisa. Eu acho que se eu fizer, tem hora que eu entro em surto, mas se eu não fizer eu acho que pode ser pior. Eu acho que dá pra ver a diferença no meu histórico quando eu cheguei e no momento que meu pai foi embora. Eu acho que antes eu não dava tanta importância pras coisas, sabe? E agora eu faço mais coisas, faço mais matérias[...]Antes eu reprovava mais. **Foi 2018-1 que teve o problema lá em casa do meu pai sair de casa definitivamente. E foi 2018-2 que eu tive insuficiência por conta dos resquícios do que aconteceu em 2018-1. Engraçado que as coisas aconteceram em 2018-1 e eu não fui tão mal [reprovei em uma disciplina] e em 2018-2 eu fui pior [reprovei em mais disciplinas].** Foi quando minha mãe mudou de casa. Foi quando começou a surgir as coisa, depois que ele foi embora. A gente descobriu as dívidas que ele deixou, foi. O evento da faca foi janeiro de 2018. (Trecho da história de Lívia)

Ao ser questionada sobre o que a IFES poderia fazer para enfrentar as recorrentes reprovações e evitar a retenção universitária, ela foi taxativa: a necessária reavaliação do sistema de ensino, que, segundo ela e outros narradores, tornou-se um espaço muito competitivo. Os resultados? Um aumento na taxa de estudante que se sentem estranhos a um ambiente que já estipula os perfis e que já sabe quais serão os atores com perspectivas de sucesso de um lado e de fracasso de outro. O lugar da classe popular, a ralé, já foi também definido previamente pelo arbitrário cultural.

Com relação à situação de Sara, esta mostra que o que a fez entrar no perfil da pesquisa foi uma situação extra-classe. Será?

[Em relação às reprovações por rendimento nas disciplinas] na verdade o problema que eu tenho na disciplina que foi inclusive, né, o motivo que você me pegou [...] **É[...]são problemas que eles são de fora da sala de aula.** O (a) professor (a) que eu não vou dizer o nome, era meu (minha) orientador (a) em 2016. Na verdade eu fazia parte de um outro projeto de um outro professor.

E eu me aproximei desse (a) professor (a) e ele (a) insistiu para que eu fosse trabalhar com ele (a) com outros projetos. Falei: ‘por que não?’. Aí eu comecei a trabalhar com esse (a) professor (a) e aí ele (a) começou a dizer que eu não tava cumprindo doze horas semanais. Mas o contrato de bolsa era 40 h mensais. [Mas depois desse ocorrido [do conflito com o (a) professor (a)], no próximo semestre fui cursar a disciplina que reprovei e [era] esse (a) professor (a) que ministrava. Na verdade, ele (a) ministrou duas disciplinas pra mim, que foi no segundo período. **Foi quando eu comecei a ter problema no final do segundo período.** Foi isso mesmo, no terceiro [período] que eu tinha começado, aí peguei a greve que partiu no meio [o semestre], aí eu voltei sem bolsa pra terminar 2017. **E aí eu tive uma reprovação. Eu não obtive êxito por nota. [E foi por questões] extra classe até porque as provas dele (a) são horríveis, era dissertação. Era uma ou outra questão de múltipla-escolha. Eu fui só fazer esta disciplina depois em 2018, 2018-1. Eu acredito que [a prova] não [não seja um método justo de medir o sucesso], porque você não mede a capacidade de uma pessoa,** o desempenho, tudo de uma pessoa através de uma prova. Até porque isso é uma coisa que eu acredito, eu não sei se na prática funciona isso, se tem uma pesquisa que tem base nisso. **As pessoas que tem classe e raça e gênero dissidentes, ou seja, mais a margem, geralmente ela acumula outras questões que uma pessoa que está mais privilegiada não se preocupa. E isso acaba atrapalhando no método de aprendizado e de memória que é o que é cobrado na Universidade, que é você lê um negócio, decorar e vomitar no papel e falar que você é realmente bom ou ruim através daquilo que você vomitou no papel.** Mas a disciplina que eu tinha tomado pau, que é pré-requisito forte, só foi me travar outra disciplina no 8º período. Eu tava no 4º período [quando reprovei], que aí foi travar a matéria no 8º período. Aí quando eu fui e refiz a matéria de novo, tive que fazer com o (a) mesmo (a) docente de novo, mas aí eu não tive problemas mais. Eu entrava calada e saía muda. O processo de avaliação [era] praticamente o mesmo, mas não tive dificuldade também não. Mas o (a) docente sempre me incentivou em sala de aula, nos cursos, uma interação. Ao mesmo tempo que essa interação ela é, como eu vou dizer isso, uma interação, eu acredito, no particular, que ela seja realmente pra você desenvolver um debate crítico das Universidades. [Mas], **nessa disciplina com esse (a) professor (a) específico (a), [é] um debate pra traçar perfis.** [Percebia isso] pelo modo em que o tratamento que ele (a) dava na retórica quando você fazia algum tipo de pergunta, dependendo do viés que a pergunta era feita, deu pra entender? **Só [reprovei] em uma [disciplina] na Graduação inteira, por conta de tudo isso que eu já expliquei, até agora.** Até agora eu não tive nenhuma outra reprovação. [Mas já tive também que trabalhar pra complementar a renda da bolsa]. [E isso acabava me prejudicando em relação à dedicação aos estudos. [Mas] graças a Deus, acho que eu tenho uma memória muito boa pra[...]. É difícil [concentrar, ter tempo], por causa dos meus amigos também, embora eu tenha um relacionamento bom no alojamento, mas é um pouco difícil de você talvez se concentrar. Mesmo [tendo sala de estudos no alojamento] é um pouco difícil. Eu preferia ir estudar, por exemplo, na biblioteca da Universidade porque lá era mais silencioso. Quando geralmente eu precisava de uma coisa mais emergencial, digamos assim, por que era decoreba mesmo pra fazer o ponto que seria a prova [eu ia pra Biblioteca da IFES]. **[Cheguei a ficar] uns 4 meses eu acho [sem receber a bolsa, depois do que aconteceu].** Não tive que trabalhar, tive que voltar e pedir ajuda em casa. [Essa ajuda] não era o valor total da bolsa, mas eu conseguia me manter[...]. **Já depois, se não me falhe a memória, depois uns quatro meses que eu fiquei sem bolsa e depois eu consegui outra bolsa em pesquisa [em outro departamento na Universidade] e aí**

começou a dar tudo certo. [Porém,] com toda certeza [senti falta de ter apoio da assistência estudantil quando fiquei sem a bolsa], com toda certeza. Porque na minha época, não tinha outro edital de bolsa em aberto, porque já era no meio de período letivo. Na verdade eu vinha recuperando de uma greve, não tinha outra assistência de bolsa. **Pensava: ‘tô sem bolsa’. E basicamente falava: ‘se vira’. Igual no começo da graduação. E aí, tinha que fazer uns bicos na minha época pra complementar [...] [E nesses bicos, eu voltava pra casa de madrugada] e seria uma questão, no caso, de risco.**(Trecho da história de Sara)

Sara utiliza-se do argumento de que foi um desentendimento que gerou a sua reprovação em uma disciplina de pré-requisito forte. Ela considera 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 mesmo 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 ela, 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 extra-classe?

Por outro lado, a história de Bruno, 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 reprodutor 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 fala [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 ‘educaçona’ [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 acompanhar, 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 trabalha na zona rural significou o seu sentimento ao ocupar e viver no *locus* 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” e 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, transparecem claramente na vivência desse jovem, assim como de vários outros cotistas. Mas eles tem permanecido, do contrário não estariam presentes na 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 realizadas em que se observou que diante das dificuldades elencadas como razões para a retenção, havia o desejo de desistir. Bruno, como pode-se observar se referiu à vontade de ascender socialmente. Já Luciano e Francisco mostram que a vontade de adentrar em carreiras que lhe darão melhores condições de vida, 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 o fez 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.

Esses trechos que indicam a força de entrevistados em permanecer em um ambiente em que lhes fazem se sentir mais e mais inferiorizados, mostra 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. Enfim, os condicionantes da retenção apresentados mostram, em sua maioria, aquilo que é recorrente na estrutura das relações 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 locus universitário pode ser um dos espaços a se começar esse enfrentamento. A assistência estudantil também.

9 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 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) influenciam 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 no 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 a 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 são essenciais no enfrentamento deste contexto de reprodução da estrutura desigual das relações raciais e de classe. Afinal, é uma política que visa a promoção e a 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 relacionado 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 à 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 coletivo 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 *locus* 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, a criação e a execução do programa deverá contar com a contribuição de vários setores da IFES e também com aquelas do seu público usuário. Por estas razões, que a pesquisadora julga impertinente e incongruente a sugestão de um programa de sua autoria, sem que este seja amplamente discutido com todos os setores e atores sociais envolvidos.

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,- que geraram uma maior democratização do acesso e permanência ao ensino superior público e, com ela, 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 possibilitadoras da ruptura com a 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

ANDIFES. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Organizado pela Universidade Federal de Uberlândia. 2017. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Organizada pela Universidade Federal de Uberlândia. 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: 15 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abr. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Comissão especial Sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições públicas de ensino superior público. Coordenação: SESu/ANDIFES/ABRUEM Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

_____. 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.

BARROS, V. A.; SILVA, L. R. A pesquisa em história de vida. **Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos**, p. 133-146, 2002.

BAUER, U. Socialização e reprodução da desigualdade social. A sociologia política de Pierre Bourdieu e a pesquisa em socialização. In: SOUZA, J.; BITTLINGMAYER, U. (orgs). **Dossiê: Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2017.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods & Research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981.

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

CARNEIRO, M. T.; ROCHA, E. Do fundo do buraco: o drama na ascensão social de empregadas domésticas. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009, p. 125-142.

CARVALHO, Soraya Comanducci da Silva. Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras. 2013. 130 f. Dissertação (mestrado em Gestão de Organizações Públicas) – Programa de Pós Graduação em Administração Pública, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

DUTRA, N. G. R; SANTOS, M.F.S. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2018.

FONAPRACE. **Revista “FONAPRACE - 20 anos”**: 1987 – 2007. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários Estudantis. Coordenação: UFF, CEFET-MG, UFSCAR, UFMG, UFU, UFOP e UFAC. 2007. 64 p.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares** – Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES – UFU, PROEX: 2012. 212 p.

GOMES, J. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

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.

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.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil: Notas Técnicas. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**. n. 41. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

KOWALSKI, A.V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 24 abr.2018.

LARANJEIRA, P; SILVA, M. N. A raça: um problema social do século XIX. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (orgs). **O negro na universidade: direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural dos Palmares, p. 125-137, 2007.

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.

LUZ, L. S. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. **Anais...** p. 1-20, 2016.

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

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

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In:PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (orgs). **O negro na universidade: direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural dos Palmares, p. 7-19, 2007.

NASCIMENTO, C.M.; ARCOVERDE, A. C.B. O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012.p. 167-179.

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

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.

PENTLAND, B.T. Buildin process theory from narrative: from description to explanation. **Academic of management review**. v. 24, n.4, 1999.

PEREIRA, A. S. et al. Perfil dos Alunos Retidos dos Cursos de Graduação Presencial da Universidade Federal do Espírito Santo. In: XIV COLÓQUIO Internacional de Gestão Universitária – CIGU. 2014. **Anais...** 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131700/2014-138.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 24 abr. 2018.

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

RESE, N. et al. A análise de narrativas como metodologia possível para os estudos organizacionais sob a perspectiva da estratégia como prática: “uma estória baseada em fatos reais”. Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad, VI, **Anais...** 2010.

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

SALLUM JR, B.; BERTONCELO, E. R. Classe Social (verbete). In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais...** 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. 214 f. Tese (Doutorado em 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: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 60 p.

SILVA, A. P. et al. " Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, 2007.

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. VI SINGEP, **Anais...**, 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, **Anais...** Diamantina, 2017.p.1-19.

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

_____. J. Descolonizando o pensamento social: para ir além de Pierre Bourdieu/Decolonizing social thinking: beyond Pierre Bourdieu. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 1, p. 139, 2018.

_____. J. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 65, p. 43-69, 2005.

VIEIRA, B. M. C. **Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2014. 123 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgservicosocial/files/2014/01/bianca.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2018.

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

ANEXO A - Roteiro de Entrevista

1) Verificar se o aparelho de gravação está em conformidade e iniciar a gravação com a devida identificação dos colaboradores e da pesquisa. Para tanto utilizar-se-á a seguinte matrícula da entrevista (MEIHY; HOLANDA, 2018):

PROJEÇÕES ANALÍTICAS	ABORDAGENS e OBSERVAÇÕES
Condições de Classe	<ul style="list-style-type: none"> - o (a) estudante já vivenciou alguma fragilidade e/ou rompimento de laços familiares, comunitários e sociais que incorreram em uma perda de apoio afetivo, econômico e de socialização? O seu sentimento de pertencimento à família ou ao local em que habitava já ficou prejudicado? - como foi a vivência social, familiar e individual durante a infância, adolescência e juventude na vida do (a) estudante? Como o (a) estudante percebe essa transição e o percurso desse ciclo de vida? - o (a) estudante já sofreu algum tipo de discriminação, preconceito, intolerância em decorrência de sua posição de classe, de sua raça, de seu gênero, de sua orientação sexual? Já percebeu que não possuía as mesmas condições que outras pessoas por conta dessa identidade? Já se sentiu prejudicado por isso? - já se sentiu em desvantagem e/ou excluído ao acessar ou não a determinados serviços públicos como escola, postos de saúde, segurança pública, lazer e esporte? - a inserção precária ou a não inserção no mercado de trabalho formal e informal influenciou e/ou influencia o percurso escolar e acadêmico? - as dificuldades socioeconômicas vivenciadas levaram o (a) estudante a se colocar em situação de risco pessoal e social? Teve que se submeter a alguma situação que colocava em risco à sua segurança física e/ou psicológica?

<p style="text-align: center;">Habitus</p>	<p>- como se deu a incorporação das suas percepções e ações tendo em vista sua posição de classe e como a instituição escolar contribuiu para essa interiorização? Como o trabalho pedagógico (TP) desempenhado pela escola contribuiu para o reforço das desigualdades de acesso a determinados bens culturais e de lazer? Essa interiorização foi em algum momento um entrave para se pensar em chegar ao ensino superior?</p>
<p style="text-align: center;">Capital Cultural</p>	<p>- o (a) estudante chegou a vivenciar desvantagens relacionadas a não poder se dedicar um tempo no seu dia para os estudos já que teria que trabalhar para conseguir se sustentar? Isso foi durante o percurso escolar básico e universitário um empecilho para o bom rendimento?</p> <p>- chegou a perceber, em algum momento do seu percurso escolar e universitário, que aquilo que era ensinado ou posto em discussão lhe era algo estranho e que para as demais pessoas era algo comum?</p> <p>- chegou a perceber que a ausência de lazer, esporte e viagens podem ter causado prejuízos no seu rendimento escolar e acadêmico?</p>
<p style="text-align: center;">Violência Simbólica</p>	<p>- o (a) estudante já vivenciou ou tem vivenciado, durante o percurso escolar junto a educação básica e também superior, práticas que reforçavam e/ou reforçam os estigmas e a imposição da cultura dominante?</p> <p>- quais as possíveis desvantagens vivenciadas pelo (a) estudante seja na escola, na universidade ou em sua vida pessoal, que tem relação com a imposição da cultura dominante como legítima?</p>

<p>Permanência Material Ofertada pela AE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - os benefícios de alimentação, transporte, moradia e bolsa institucional tem sido suficientes para garantir a sua permanência na IFES? - a forma como está a divisão dos benefícios materiais da IFES, tem atendido às suas necessidades diárias? - você tem conseguido com os benefícios que tem direito o acesso a lazer, esporte e cultura; Tem conseguido visitar à família e ter condições de ter um convívio social satisfatório?
<p>Permanência Simbólica ofertada ela AE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o (a) estudante vê a necessidade de se ofertar um serviço de acolhimento e acompanhamento na IFES que visa o auxílio às situações que envolvem dificuldades no desempenho acadêmico? - Sente falta de um apoio profissional diante de situações que vivência de conflitos interpessoais, intrafamiliares e institucionais?
<p>Condicionantes da Retenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o acesso aos benefícios materiais da AE tem auxiliado à manutenção da vida diária? - o (a) estudante tem que realizar alguma atividade de trabalho para ter condições de arcar com a suas despesas básicas? - o dia-a-dia da sala de aula e a relação docente-discente tem apresentado algum problema que incorreram e/ou incorra nas reprovações por rendimento? E por falta? - nas situações da (s) reprovação (es), o que o estudante consegue identificar como determinante para a sua ocorrência? - o que a AE, enquanto política de apoio à permanência estudantil dos cotistas, pode fazer para contribuir para evitar maiores reprovações e dificuldades durante o percurso acadêmico?

ANEXO B - Carta de Cessão de Direitos Autorais

SOBREDEPOIMENTO ORAL

(Local, data)

Pelo presente documento, eu, _____

_____, CPF
n° _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em (data) para (entidade e pessoas) usá-la com as limitações relacionadas a seguir. Da mesma forma, estendo os limites a terceiros, ficando vinculado o controle à (instituição), que tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos sob a parte não relacionada, que faço também aos meus descendentes, subscrevo a presente.

Limites:

- 1) De partes (citar claramente as partes que não podem ser ouvidas, indicando inclusive se elas devem ser apagadas da cópia original ou apenas das colocadas a público);

- 2) De prazos (citando se há limitação de tempo para sua liberação – um ou mais anos desde a data da gravação – ou se apenas deve ser colocado a público depois da morte da pessoa)

- 3) De pessoas ou grupos que não devem ter acesso à fita.

(Nome do colaborador)

(Assinatura do colaborador)

ANEXO C - Carta de Autorização e Uso das Entrevistas

Lavras, ____/____/____.

Pesquisador (a),

Eu, _____ (nome),
 _____ (estado civil), portador do documento de identidade/CPF nº
 _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de
 minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura pelo prazo de _____ aos
 envolvidos da presente pesquisa, que poderão usá-la com as limitações relacionadas a seguir.
 Da mesma forma, estendo os limites a terceiros, ficando vinculado o controle à instituição, que
 tem a guarda da mesma.

Abdicando direitos sob a parte não relacionada, que faço também aos meus
 descendentes, subscrevo a presente.

Limites:

- 1) De partes (citar claramente as partes que não podem ser transcritas, indicando inclusive se elas devem ser apagadas da cópia original ou apenas das colocadas a público por meio da dissertação)

(Usar o verso, caso necessário)

- 2) De prazos (citando se há limitação de tempo para sua liberação – um ou mais anos desde a data da entrevista – ou se apenas deve ser colocado a público depois da morte da pessoa)

(Usar o verso, caso necessário)

- 3) De pessoas ou grupos que não devem ter acesso à transcrição.

(Usar o verso, caso necessário)

Nome do colaborador

Assinatura do colaborador